

SYLVIE BRANDES

**A AVALIAÇÃO MEDIADORA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA
APRENDIZAGEM ESCOLAR: POSSIBILIDADES E LIMITES,
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR**

**Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.**

Orientador: Prof. Dr. Valdo José Cavallet

**CURITIBA
2005**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Brandes, Sylvie

A avaliação mediadora e sua contribuição na aprendizagem escolar: possibilidades e limites na perspectiva do professor / Sylvie Brandes.-2005.

103f. : il., mapas, grafs., tabs.

Inclui bibliografia e apêndices

Orientador: Prof. Dr. Valdo José Cavallet

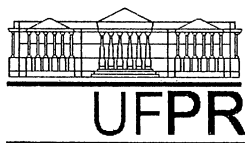
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Curso de Pós-Graduação em Educação.

1. Práticas de avaliação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Testes e medidas educacionais. I. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 371.26

CDU 370(81)

Adalir Fatima Pereira CRB 9/198

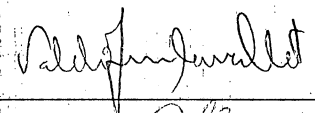
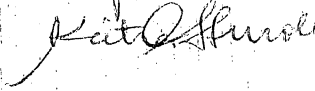
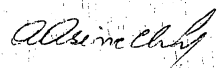


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER


Defesa de Dissertação de **SYLVIE BRANDES** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR. VALDO JOSÉ CAVALLET, DR^a KÁTIA STOCCO SMOLE E DR^a ARACI ASINELLI DA LUZ argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A AVALIAÇÃO MEDIADORA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR: POSSIBILIDADES E LIMITES, NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. VALDO JOSÉ CAVALLET		Aprovada
DR ^a KÁTIA STOCCO SMOLE		Aprovada
DR ^a ARACI ASINELLI DA LUZ		Aprovada



Curitiba, 18 de abril de 2005


Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

DEDICATÓRIA

À minha filha, Taila, meu tesouro, pelo tempo que não pode estar com a mamãe, para que este trabalho pudesse ser realizado.

Ao meu grande amor, Sérgio, que me fez esposa e mãe, pela determinação diante da vida e por ter me motivado e encorajado a enfrentar este desafio.

Ao meu pai, Dieter, pela retidão, pureza das ações e gestos, exemplo em minha vida.

À minha mãe, Janine, pela sua sabedoria e pela dedicação à família, exemplo a ser seguido.

À minha irmã, Chris, pela amizade e companheirismo desde a nossa infância e pela sua capacidade de crescimento pessoal.

À minha segunda mãe, Stela, que sempre me apoia e, alegre, irradia “vida” por onde passa.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Valdo José Cavallet, pela confiança em mim depositada e pela capacidade profissional, simplicidade, amizade e disponibilidade em prestar auxílio, mesmo aos domingos;

Às professoras Dra. Katia Stocco Smole e Dra. Araci Asinelli da Luz, pelas sugestões, contribuições e apoio para o desenvolvimento deste estudo;

À professora Margareth Muraro Piekarski, pelo exemplo profissional;

Aos colegas, professores, irmãos maristas e funcionários do Colégio Marista Santa Maria, que sempre me motivaram e incentivaram em minha trajetória profissional;

Aos professores e funcionários do Colégio Marista Santa Maria, que se dispuseram a participar da pesquisa, respondendo ao questionário;

Ao professor Giancarlo, que gentilmente realizou a revisão desse texto e à professora Leila, que, com presteza e disponibilidade, fez a tradução do resumo para o inglês;

Ao professor Chico Sedrez, pelo apoio no cotidiano profissional e incentivo à realização da pesquisa neste campo de estudo;

À professora Ana Teresa Naspolini e equipe do Cemep, que motivaram a concepção participativa e, corajosamente, encaminharam as transformações no processo de avaliação do Colégio Marista Santa Maria e de outros colégios da Província;

Ao meu amigo e irmão do coração, Marcos Meier e à sua maravilhosa família, Rita, Martin, Rebeca e David, pelo afeto e amizade sincera;

Aos meus amigos e familiares que, pela sua presença, enriquecem o meu viver;

Aos colegas de mestrado que iniciaram o desafio comigo, Aura, Elvenice, Fernando, Leandro, Rafael, Rose e Walquíria, pelo companheirismo, pelas sugestões e contribuições no princípio desta dissertação;

Aos professores, secretários e demais funcionários do Setor de Educação da UFPR.

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
RÉSUMÉ	vii
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 JUSTIFICATIVA.....	1
1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA.....	4
1.3 OBJETIVOS.....	5
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
2.1 AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E SUAS RAÍZES.....	7
2.1.1 A Avaliação numa Perspectiva Histórica.....	7
2.1.2 A Prevalência das Provas e dos Exames.....	13
2.2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	15
2.2.1 Construção do Conhecimento e Aprendizagem.....	15
2.2.2 A Construção do Conhecimento e sua Relação com a Avaliação.....	23
2.3 AVALIAÇÃO MEDIADORA IMPLICA AÇÃO MEDIADORA: REFLEXÕES QUE POSSIBILITAM TRANSFORMAÇÕES.....	25
2.3.1 Os Caminhos da Avaliação Mediadora: as Possibilidades de uma Prática Coerente com os Atuais Aportes Teóricos.....	25
2.3.2 Por uma Pedagogia Interativa e Dialógica.....	35
2.4 SEMEANDO NOVAS POSSIBILIDADES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	38
2.5 A REALIDADE PESQUISADA E AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO.....	44
2.5.1 Avaliação formativa ou avaliação mediadora	44
2.5.2 A gênese da mudança	48
3 METODOLOGIA	50
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA E CAMPO DE ESTUDO.....	50
3.2 SELEÇÃO DE SUJEITOS.....	51
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	52
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	62
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	63
4.1 QUANTO À CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO.....	63
4.2 CONHECIMENTO E EMBASAMENTO TEÓRICO.....	65
4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	72
4.4 PRÁXIS.....	78
4.5 POSICIONAMENTO DO EDUCADOR DIANTE DO PROCESSO EDUCATIVO.....	94
5 CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS	100

RESUMO

As práticas de avaliação têm raízes históricas que remontam ao século XVI. A ciência vem contribuindo para que a comunidade educativa possa compreender como acontece a aprendizagem efetivamente, integrando o conceito de conhecimento construído a partir das interações. A proposta da avaliação mediadora valoriza estas descobertas científicas. Neste estudo, investigamos as possibilidades e limites da avaliação mediadora, na perspectiva do professor, que viveu um processo de transformação das práticas de avaliação, em um colégio particular situado em Curitiba. Pesquisamos dezesseis professores, por meio de questionário, e três lideranças da instituição, por meio de entrevista. Constatamos que a avaliação mediadora foi percebida pelos educadores como viabilizadora de uma aprendizagem mais significativa, na medida em que implica em transformações na metodologia de ensino. Esta prática proporcionou ao educador uma proximidade maior de seu aluno, e assim, este foi valorizado em suas particularidades e necessidades. O professor compreendeu também a importância de fazer uma auto-regulação de seu próprio trabalho. As dificuldades relatadas, diante da prática nesta instituição de ensino, abordaram aspectos fundamentais que mereceram uma análise detalhada, pois o educador, personagem central neste estudo, mostrou coerência e consistência em suas reflexões. Aos limites foram propostas soluções. Às futuras ações, para aprimoramento do processo, certamente corresponderão novamente outras possibilidades e limites.

Palavras-chave: Avaliação mediadora; práticas pedagógicas; educação.

ABSTRACT

The evaluation practices have historical roots that reminds us the 16th century. The science has been contributing in order to help educative community understand the learning process, integrating the concept of built knowledge considering the interactions. The mediating evaluation purpose values scientific discoveries. In this study, the possibilities and limits of mediating evaluation have being investigated, considering the perspective of a teacher who lived the transformation process in the evaluation practices in a private school located in Curitiba. Sixteen teachers and also three leaders coordinators have been interviewed following a questionnaire. We have found out that the mediating evaluation makes possible the significative learning, considering that this method implies in the teaching methodology. This practice has provided a closer relationship between the teacher and the students; as a result it is possible to focus the attention in each pupil, valorizing his/her needs and peculiarities. The teacher has also understood the importance of self-regulation of his/her own job. The complications reported, considering the practice in this educational institution, present fundamental aspects that worth a detailed analysis, because the educator, main character in this study, showed coherence and consistence in his/her reflections. They suggested solutions for the limits. To the future actions, in order to improve the process, will certainly correspond to other possibilities and limits.

Key Words: Mediating evaluation; pedagogical practices; education

RÉSUMÉ

La pratique de l'évaluation a des racines historiques qui remontent au XVI^e siècle. La science donne sa contribution à la communauté éducative pour qu'elle puisse comprendre comment se fait effectivement l'apprentissage, en intégrant le concept de connaissance construite à partir des interactions. La proposition d'une évaluation médiatrice met en valeur ces découvertes scientifiques. Dans cette étude nous avons fait une enquête dans une école privée, à Curitiba, Brésil. Nous avons examiné les possibilités et les limites de l'évaluation médiatrice sous la perspective du professeur qui a vécu un processus de transformation des pratiques de l'évaluation. Nous avons utilisé un questionnaire pour faire cette enquête auprès de seize enseignants et nous avons interviewé trois leaders de cet établissement. Les professeurs ont considéré l'évaluation médiatrice viable pour un apprentissage plus significatif, toutefois des transformations dans la méthodologie de l'enseignement s'avèrent nécessaires. Ce moyen d'évaluation a proportionné une proximité plus grande entre l'enseignant et son élève et ainsi celui-ci a eu ses particularités et ses nécessités valorisées. Le professeur a aussi compris l'importance d'un auto-règlement de son propre travail. Les difficultés énoncées au sujet de cette pratique dans cette école ont montré des aspects fondamentaux qui ont mérité une analyse détaillée puisque l'enseignant, personnage central de cette étude a montré de la cohérence et de la consistance dans ses réflexions. Pour les limites des solutions ont été proposées. D'autres possibilités et limites apparaîtront sûrement pour les actions futures et le perfectionnement du processus.

Mots-Clé: évaluation médiatrice; pratiques pédagogiques; éducation.

1 INTRODUÇÃO

1. 1 JUSTIFICATIVA

O campo dos saberes relacionados à educação vem alargando-se ao longo dos anos. São teorias, propostas metodológicas, conhecimentos cientificamente construídos, que abordam a epistemologia do conhecimento e as metodologias que instrumentalizam a prática pedagógica. A avaliação vem sendo discutida e revista a nível teórico por alguns autores. No entanto, as práticas de avaliação existentes na maioria das escolas parecem perpétuas, intocáveis, distantes de qualquer possibilidade de ação reflexiva que gere transformações. As formas de avaliação que se propõem nas instituições de ensino dificilmente consideram a origem e o modo como o conhecimento é construído. Os professores que permanecem agindo como transmissores de conhecimentos e atuando de forma a classificar e selecionar os resultados de seus alunos, abstraídos de momentos absolutamente episódicos, refletem uma realidade do cotidiano de grande parte das escolas, o que nos faz concluir que as contribuições teóricas têm trazido poucas mudanças na educação. Precisamos ocupar-nos com a qualidade do processo educativo, motivando para que o conjunto da escola aprenda, não somente os alunos, ou seja, valorizar os professores, pois será desta forma que poderemos melhorar a aprendizagem das crianças.

A presente pesquisa pretende expor os reflexos de uma vivência de transformação no Colégio Marista Santa Maria (CMSM), uma transformação dos moldes tradicionais de avaliação para um novo estilo de avaliar, já mais coerente com os conhecimentos construídos em educação, pedagogia, psicologia e demais áreas afins, porém em constante processo de aprimoramento. Com este trabalho acredito que outras instituições educativas possam beneficiar-se da experiência, motivando-se rumo às práticas que atendam mais adequadamente ao aluno em seu processo de construção do conhecimento. Espero também que a comunidade científica possa despertar para a relevância do tema, investindo mais esforços em pesquisas e estudos, subsidiando e dando suporte às escolas que enfrentam o

desafio da mudança, contribuindo com avanços e progressos na área educacional e, mais especificamente, no campo da avaliação e da aprendizagem.

Uma nova proposta de avaliação traz novas possibilidades de ação e relação entre alunos e professores, assim como as práticas de ensino que estabelecem relações diferenciadas entre o professor e o aluno contribuem e encaminham modificações das práticas avaliativas. Existe nesta composição uma relação dialética e dialógica. Creio que esta renovada visão do processo ensino-aprendizagem-avaliação possa produzir conseqüências benéficas no cotidiano de crianças e jovens, que pretendem usufruir das oportunidades em desenvolver suas potencialidades no âmbito escolar. Ao clarear-se a maneira pela qual a avaliação interfere na aprendizagem, contribui-se para uma mudança na concepção de avaliação, pois o educador passa a possuir condições e embasamento para repensar sua prática.

O educador engajado com uma proposta de avaliação mediadora preocupa-se em cuidar da aprendizagem de seu aluno, conhece-o mais profundamente, acompanhando seu processo de aquisição dos conhecimentos. Desta forma, os alunos, que serão os futuros profissionais, gestores, ou seja, membros atuantes da sociedade, poderiam ter melhor aproveitados seus potenciais e habilidades, preparando-se mais adequadamente para lidar com os desafios da vida.

A avaliação mediadora, que valoriza todos os atos e atividades realizados pelo aluno, perde a conotação de instrumento de controle e exercício de poder do professor sobre o estudante. Seu objetivo não é o de classificar nem selecionar, mas contribuir para o crescimento da criança e do jovem. O educador tem, assim, a oportunidade de aproximar-se mais de seus alunos, interessando-se mais efetivamente pela caminhada de cada um deles.

Eu tive o privilégio de acompanhar, desde os primórdios, a mudança do processo de avaliação no CMSM. Ela surgiu de reflexões acerca do planejamento, inicialmente, envolvendo análises a respeito dos objetivos de cada componente curricular, em cada série, compondo uma verticalidade coerente na apresentação dos conteúdos. A ação pedagógica, que se pretendia desenvolver com base na concepção sócio-construtivista, entre outras, prejudicava-se em seu avanço pelas práticas da avaliação tradicional, de modo que discussões foram motivadas junto aos educadores e, gradualmente, foram repensadas as práticas avaliativas. Se

tínhamos alguns objetivos planejados para determinada série, precisávamos garantir que todos fossem atingidos. O sistema da nota já não mais se adequava, na medida em que uma média encobria dificuldades dos alunos, que muitas vezes passavam ano após ano “camufladas” numa possível média seis. Repensamos a respeito da lógica de uma atividade em específico, a tal da “prova”, ser a única valorizada na avaliação da aprendizagem, se o aluno, durante o processo, produz variadas atividades, exercícios e questionamentos.

Foram organizados momentos de reflexão, leituras e discussões, e proposto um novo formato de apresentação de resultados às famílias, não mais através de um boletim de notas, mas através de um relatório onde os objetivos de cada componente curricular seriam explicitados e avaliados conceitualmente. A mudança de boletim não implica necessariamente em mudança de ação em sala de aula. Por este motivo, a formação continuada dos professores foi de fundamental importância, e ainda o é, para que uma proposta de avaliação mediadora pudesse ser percebida e vivenciada como uma proposta de *ação mediadora*, no cotidiano da sala de aula.

Toda mudança encontra resistências. Encontramos resistências por parte dos professores, famílias e alunos. Encontramos também famílias e educadores motivados e entusiasmados com a possibilidade de vivenciarem transformações qualitativas no âmbito da escola. Reuniões, estudos, debates, algumas discussões acaloradas fizeram parte do percurso. Alguns entraves estruturais dificultaram e ainda dificultam este processo. Por outro lado, alguns benefícios já são evidentes.

Ocupo uma função de grande responsabilidade, a meu ver, na medida em que tenho como uma das atividades principais a supervisão pedagógica e orientação educacional de um segmento do colégio. Tendo participado desta caminhada, desde seu início, sinto-me absolutamente comprometida com seus resultados. Acredito que por meio desta pesquisa, dando voz àquele que está na linha de frente da ação, possamos clarear as dificuldades vividas e as conquistas alcançadas e, possuindo este diagnóstico, traçar novas metas de aperfeiçoamento do processo que já vem ocorrendo.

Faz parte do meu perfil de pessoa inquietar-me com as dificuldades vividas pelos meus colegas de trabalho, bem como valorizar cada novo passo dado rumo a um objetivo almejado. Assim, a busca de soluções para os entraves é uma grande prioridade.

Acredito na avaliação mediadora, tenho consciência de que temos muito a caminhar e crescer nesta prática, e tenho absoluta clareza do papel essencial do professor, que deve ser ouvido, valorizado, inclusive enquanto fonte relevante de respostas para os problemas que ainda precisamos enfrentar.

1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA

A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem-avaliação, sendo uma ferramenta importante de ação do educador em sala de aula. Tem sido pesquisada e estudada por vários autores que têm demonstrado que seu papel vai muito além de quantificar resultados e informar ao educador sobre a aprendizagem do aluno ao final de um período. Muito mais do que isto, ela pode guiar o processo ensino-aprendizagem, pode ser utilizada como elemento de tomada de consciência por parte do aluno a respeito de seu próprio processo, pode reorientar a ação do educador, pode efetivamente contribuir para a transformação da ação do educador de uma postura de transmissão de conteúdos e informações, para uma ação mediadora da construção do conhecimento, capaz de valorizar as interações sociais e os processos. Afinal a ação do educador deve ser aquela que privilegia ao aluno seu direito de aprender, de manejar o conhecimento, de saber pensar, de aprender a aprender, através da manutenção de um diálogo investigador.

Sendo assim, como permanecer com uma lógica de avaliação que, ao final de um período, quantifica o que foi aprendido de uma determinada disciplina e cristaliza este estado com uma “nota” ? Não importa que todos os conteúdos e objetivos propostos em planejamento sejam alcançados? Se um aluno tira 6.0, passa por média em matemática, por exemplo, isso quer dizer que reconstruiu os conhecimentos propostos de maneira suficiente ? E se ele aprendeu bem o conceito de fração e sabe operar com elas, mas não assimilou o conceito de área ou outros ? A média é 6.0... Estamos satisfeitos com isso? E a qualidade do seu processo, seu pensamento, seus progressos, suas dificuldades ? E a ação educativa ? Permanece a mesma, massificando, homogeneizando, ignorando a caminhada dos alunos ?

Diante das propostas de ação mediadora do professor em sala de aula, da valorização das interações sociais, da ênfase na construção do conhecimento, parece-me bastante incoerente e contraproducente a manutenção dos padrões

atuais de avaliação nas escolas. Dificilmente o educador modificará sua prática docente se estes padrões de avaliação não acompanharem propostas que considerem a construção do conhecimento pelo aluno como algo dinâmico.

Sabemos que mudanças não acontecem em curto prazo, enfrentam resistências e levam tempo para que sejam conhecidas e assimiladas. Observando a realidade de nossas escolas hoje, precisamos buscar caminhos que efetivamente mobilizem o educador para uma modificação de sua ação, propondo e construindo com eles um processo coeso, congruente, contínuo, onde o processo ensino-aprendizagem realmente possa integrar a avaliação, formando um só corpo, uma só proposta de ação educativa, coerente.

Correlacionando a experiência do CMSM na implantação de uma nova proposta de avaliação, interessa-me conhecer mais profunda e sistematicamente **como o professor percebe os limites e as possibilidades da avaliação mediadora**. Quando levantarmos as possibilidades da avaliação mediadora, estaremos abrindo caminhos para que outras instituições de ensino possam motivar-se e refletir a respeito da viabilidade em qualificar suas ações educativas. Quando levantarmos os limites, as dificuldades encontradas, estaremos oportunizando a busca de estratégias que os solucionem.

O professor é o personagem principal desta história de transformações, a ele cabe a coragem e decisão de romper paradigmas e encarar novos ideais. Seus relatos, após alguns anos de vivência e transformação gradativa de suas práticas avaliativas, podem ser portadores de significativas respostas para alguns aspectos que ainda precisamos solucionar.

1.3 OBJETIVOS

1- Analisar as repercussões, junto aos professores, da implantação gradual de uma proposta de avaliação mediadora, diagnosticando uma realidade vivida.

2- Detectar os entraves do processo vivido, a partir do depoimento dos professores, contribuindo para possíveis buscas de soluções para os mesmos.

3- Caracterizar a avaliação mediadora como parte integrante do processo de construção do conhecimento e, portanto, dinâmica e continuamente passível de mudança.

4- Contribuir com progressos no âmbito da avaliação escolar, motivando transformações nas instituições de ensino.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E SUAS RAÍZES

2.1.1 A Avaliação numa Perspectiva Histórica

As práticas de avaliação que conhecemos hoje tiveram sua origem na escola moderna sistematizada desde o início do século XVI, com a pedagogia dos padres jesuítas e aquela instituída pelo bispo protestante John Amós Comenius, no fim do século XVI e início do século XVII. Estas práticas tornaram-se indissociáveis do ensino de massa que surgiu com a escolaridade obrigatória, a partir do século XIX.

Em 1548, os jesuítas, que organizaram-se desde 1534 para a divulgação da fé católica, começaram a trabalhar com a educação. Eles pretendiam estruturar normas, regras e métodos que pudessem reger os colégios na época. Assim, em 1599, foi promulgado o famoso *Ratio Studiorum*, pelo Padre Aquaviva. “O Ratio se propõe, antes de tudo, instruir rapidamente todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações de seu cargo” (CHÂTEAU, 1978, p. 73). Este documento reúne uma série de regras práticas que orientavam a ação pedagógica do provincial, padre-reitor, prefeito dos estudos e professores. Ele tinha a ordem e o método como valores fundamentais em seus regulamentos. A disciplina foi uma marca forte e original para a época, que caracterizou a prática nos colégios jesuítas. Quanto à avaliação, o “Ratio Studiorum” determina algumas regras para as provas orais e escritas. FRANCA (1952, p. 177-178) descreve:

NORMAS DA PROVA ESCRITA

1. Presença dos alunos – Entendam todos que, se alguém faltar, no dia da prova escrita, a não ser por motivo grave, não será levado em consideração no exame.
2. Tempo da prova – Venham a tempo à aula para que possam ouvir exatamente a matéria da prova e os avisos que por si ou por outrem der o Prefeito e terminem tudo dentro do horário escolar. Dado o sinal do silêncio, a ninguém será permitido falar com outros, nem mesmo com o Prefeito ou com quem o substituir.
3. Preparação – Os alunos devem trazer os livros e o mais que for necessário para escrever, a fim de que não seja necessário pedir coisa alguma a quem quer que seja durante a prova.
4. Forma – A prova será adaptada ao nível de cada classe, escrita com clareza, de acordo com as palavras do ditado e de acordo com o modo prescrito. O que for duvidoso será

interpretado no sentido falso; as palavras omitidas ou mudadas sem razão para evitar dificuldade, considerem-se como erros.

5. Cuidado com os que sentam juntos – Tome-se cuidado com os que sentam juntos: porque se por ventura duas composições se apresentam semelhantes ou idênticas, tenham-se ambas como suspeitas por não ser possível averiguar qual o que copiou do outro.
6. Saída da aula – Para evitar fraude, se, iniciada a prova, obtiver alguém por motivo de força maior, licença para sair, deixe tudo o que escreveu com o Prefeito ou com quem no momento estiver encarregado da aula.
7. Entrega das provas – Terminada a composição, poderá cada um, em seu lugar, rever, corrigir e aperfeiçoar, quanto quiser, o que escrever; porque, uma vez entregue a prova ao Prefeito, se depois quiser fazer alguma correção, já lhe não poderá ser restituída.
8. Conclusões da prova – Os que se aproximam do Prefeito para a prova levem consigo os próprios livros, a fim de que, uma vez entregue, se retirem logo da aula em silêncio: enquanto saem alguns, não mudem os outros de lugar, mas terminem a composição onde a começaram.
9. Tempo – Se alguém não terminar a prova no tempo prescrito, entregue o que escreveu. Convém, por isto, que saibam todos exatamente o tempo que lhes é dado para escrever, para copiar e para rever.
10. Apresentação aos exames – Finalmente, quando se apresentem para o exame (oral), levem consigo os livros explicados durante o ano e sobre os quais hão de ser interrogados; enquanto é examinado um, os demais prestam toda a atenção; não façam, porém, sinais aos outros nem corrijam se não forem perguntados.

Os exames assim, funcionavam também como instrumento do controle disciplinar.

Os abalos e desagregações do século XVI fizeram surgir uma demanda pela ordem, cultura e universalidade, que foi correspondida pela pedagogia jesuítica, com sua disciplina e nível elevado de estudo.

Em 1657, Comenius, que era protestante, publicou a “Didática Magna”, que caracterizou-se como “o primeiro ensaio importante da pedagogia, a partir de um princípio fundamental que outro não é senão a fé ardente e candidamente otimista de Comenius na perfectibilidade do gênero humano e no grande poder da educação sobre o homem e sobre a sociedade” (CHÂTEAU, 1978, p. 118). Ele acreditava na felicidade e na liberdade como estados naturais e legítimos do homem e assim, a educação deveria ter como propósito permitir que o ser humano atingisse estes estados. COMENIO (1996) relaciona a natureza e a aplicação de métodos

pedagógicos que visam ensinar e aprender com facilidade, rapidez e solidamente. Ele revela em seus dizeres uma orientação para a ação docente centrada no professor, sustentando ser vantajoso, tanto para este como para os alunos, a atuação de um professor para um grande contingente de alunos. Comparando esta orientação com a natureza, COMÊNIO expõe que “também o sol não incide, em particular, sobre cada uma das árvores, das ervas e dos animais, mas, espalhando os seus raios, do cimo dos céus, ilumina ao mesmo tempo todo um hemisfério, apropriando-se cada uma das coisas criadas da sua luz e do seu calor, para utilidade própria” (1996, p.281). Assim, ele propõe que o professor deva preparar e aplicar o mesmo trabalho para todos os que assistem às aulas.

Comenio entende a disciplina escolar não como “[...] um código rígido, mas um método vívido capaz de agir verdadeiramente sobre o aluno” (CHÂTEAU, 1978, p. 128). Ele prevê que, se o mestre tornar o ensino agradável, terá poucos momentos de indisciplina por torná-lo atrativo, e assim, se houver muita indisciplina, a situação é de sua responsabilidade e não dos alunos. Ele propõe que a disciplina severa deva ser aplicada diante de aspectos ligados aos comportamentos e hábitos, mas não diante dos estudos. Para motivar os estudos, sugere que

podem ainda estabelecer-se ‘desafios’ ou ‘sabatinas’ semanais, ou ao menos mensais, para ver a quem cabe o primeiro lugar ou a honra de um elogio (...) para que o desejo do elogio e o medo do vitupério e da humilhação estimulem verdadeiramente à aplicação. Por essa razão, é absolutamente necessário que o professor assista ao ‘desafio’ e o dirija com seriedade e sem artifícios, censure e repreenda os mais negligentes e elogie publicamente os mais aplicados (COMENIO, 1996, p.403/404).

LUCKESI (2003, p.19) compara as pedagogias católica e protestante relatando que ambas expressam o espírito da época, na medida em que propõem uma educação que tem o professor como centro, como autoridade; uma educação pautada na disciplina, o que configura a pedagogia tradicional. Quanto à avaliação, os jesuítas “... tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames” (LUCKESI, 2002a, p. 22) e “Comenio insiste na atenção especial que se deve dar a educação como centro de interesse da ação do professor; porem não prescinde também do uso dos exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem” (LUCKESI, 2002a, p. 22). Assim, na pedagogia tradicional o ensino é centrado no professor, e o aluno é um receptor passivo. A relação professor-aluno é vertical, sendo que ao professor cabe transmitir

conteúdos. “A avaliação é regida predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula” (MIZUKAMI, 1986, p. 17), considerando-se o aluno como um receptor passivo de conhecimentos escolhidos pela escola ou pela sociedade.

Historicamente, a burguesia que lutou contra os privilégios da nobreza e do clero, quando assumiu o poder, em 1789 na França, tornou-se reacionária e conservadora, para garantir os benefícios econômicos e sociais que conquistou. A sociedade burguesa, de poder centralizado e hierarquizado, cristalizou-se e constituiu-se com a exclusão de grande parte dos integrantes da comunidade. A sociedade era marcada pela culpa e o sacrifício era fonte de elevação. Foi nesse contexto que as concepções estruturantes do modelo de homem, mundo, sociedade, conhecimento e educação configuraram a relação professor-aluno, determinando formas de agir, inclusive quanto a provas e exames. “A escola medieval era diferente, ela era a escola do mestre e do aprendiz (um mestre e mais um ou dois aprendizes)” (LUCKESI, 2002a, p. 16). Foi a modernidade que nos legou a prática, ainda hoje prevalente, onde um ensina e muitos aprendem ao mesmo tempo, onde a atuação pedagógica localiza o poder na figura do professor.

“A denominação avaliação da aprendizagem é recente. Ela é atribuída a Ralph Tyler, que a cunhou em 1930” (LUCKESI, 2002a, p. 170). Sua influência se fez presente no Brasil nos anos 60, propondo uma “avaliação por objetivos”, que pudesse diagnosticar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, tendo como meta torná-la mais eficaz. O termo avaliação surgiu, mas a prática de provas e exames não se alterou. Nesta mesma época, BLOOM (1983), de pensamento positivista, manifesta e propõe uma concepção de avaliação que permitisse aos docentes realizar progressos na aprendizagem de seus alunos. Orienta para a definição de objetivos educacionais que possam contribuir para que a avaliação fosse utilizada nas decisões instrucionais e sugere técnicas de avaliação de objetivos cognitivos e afetivos.

A idéia de avaliação formativa em relação aos currículos foi proposta, em 1967, por Scriven. Em 1971, foi ampliada ao âmbito estudantil por Bloom (HADJI, 2001a, p.9). “A idéia de avaliação formativa desenvolveu-se no quadro da pedagogia de domínio ou de outras formas de pedagogia diferenciada...” (PERRENOUD, 1999, p. 150).

A partir dos anos setenta, com o advento da escola nova, os conceitos pretendem ser expressão representativa do desenvolvimento global do aluno e passam a fazer parte dos regimentos escolares. A intenção é de valorizar o processo da aprendizagem, em contraponto aos escores episódicos, e possibilitar a análise não só dos aspectos cognitivos, mas também dos afetivos e psicomotores. No entanto, “as práticas rotineiras da avaliação, a superficialidade teórica no tratamento dessas questões e as críticas de subjetividade possível inerente ao próprio processo provocaram, na maioria das escolas, o retorno ao uso das notas nos sistemas de classificação do estudante” (HOFFMANN, 2001, p. 49). Em muitas escolas em que se mantiveram os conceitos, inclusive, eles não passaram de decodificações de escalas numéricas.

As pedagogias tradicional e escolanovista representam um modelo liberal conservador, na medida em que “renovam o sistema internamente, mas não permitem propostas para sua superação” (LUCKESI, 2002a, p. 30), considerando a sociedade em sua configuração. Ainda na busca de transformações no campo da educação, Paulo Freire merece ser citado, pois nas décadas de setenta e oitenta trouxe inúmeras reflexões acerca da prática pedagógica. Ele pregou uma pedagogia libertadora. A educação deveria caracterizar-se por uma prática da liberdade, onde os oprimidos pudessem descobrir-se como sujeitos de sua própria história, reflexivamente (FREIRE, 1987). Ele sonhava com uma escola emancipadora, que ajudaria as pessoas a se libertarem da opressão.

MIZUKAMI (1986) apresenta diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem que compuseram e compõem a ação dos docentes em sala de aula. Ela analisa cada uma delas em torno de algumas concepções básicas que as caracterizam: homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, metodologia e avaliação. Além da abordagem tradicional, sobre a qual já refletimos brevemente, algumas outras abordagens delineiam, então, os caminhos da avaliação nos últimos anos. Na comportamentalista, a avaliação consiste em verificar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos, possibilitando a reorganização de contingências de reforços para que novos comportamentos possam ser modelados. Ela pode acontecer no início, durante ou no término do processo. Na humanista, acredita-se que a pessoa reorganiza-se a partir de feedback dado pelo educador. “A avaliação de cada um de

sua própria aprendizagem é um dos melhores meios pelo qual a aprendizagem auto-iniciada se torna aprendizagem responsável” (ROGERS¹, citado por MIZUKAMI, 1986, p. 56). Assim, acredita-se no processo de auto-avaliação. A abordagem cognitivista, representada por Piaget, entre outros autores, fundamenta-se a partir das investigações de processos cognitivos. No que diz respeito à avaliação, a intenção é de acompanhar e controlar o aproveitamento do aluno, tendo como referência uma norma qualitativa. Neste contexto, os erros são considerados como fontes de informação sobre as etapas de desenvolvimento do sujeito. Por fim, na abordagem sócio-cultural, que tem Paulo Freire como um de seus principais representantes, “a verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos” (MIZUKAMI, 1986, p. 102).

Muitos são os autores que trouxeram e trazem reflexões altamente significativas para a educação e, mais especificamente, a respeito do processo ensino-aprendizagem-avaliação. No entanto, no cotidiano das salas de aula poucas são as transformações que acompanham as reflexões e os aportes teórico-científicos. Em alguns casos, provas, notas, conceitos e boletins passaram a ser nomeados de avaliação por professores e alunos, mas efetivamente continuamos a praticá-los do mesmo modo, ou seja, como julgamento de valor de resultados alcançados. Assim, a avaliação ficou reduzida “a uma prática de registros de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período do ano letivo” (HOFFMANN, 2001, p. 27).

O modelo burguês permanece em nossa sociedade direcionando modos de agir em cada contexto social, inclusive na escola. Deste modo, constata-se a repetição das mesmas práticas, sem que se questione o significado delas. “Ainda vivemos no seio da sociedade burguesa, porém vivemos num momento da história bastante diverso dos séculos XVI e XVII. Vivemos um período que vislumbra a busca da aliança, da integração, da inclusão, da dinâmica da vida” (LUCKESI, 2003, p. 24). Vida que tem potencial de ser mais, de ser mais para todos. Ser mais a partir de uma construção social e de uma prática pedagógica mais eficaz e mais humana.

¹ ROGERS, C. Liberdade para aprender. Belo Horizonte, Interlivros, p.142, 1972.

Para que se possa implementar uma nova cultura da avaliação da aprendizagem na escola, é importante assimilar o que o passado tem de pertinente para o presente e superá-lo, alcançando uma nova forma de ser e atuar, refletida.

2.1.2 A Prevalência das Provas e dos Exames

Como vimos anteriormente, desde o século XVI as provas e os exames fizeram parte do cotidiano das instituições escolares. Se perguntarmos a pessoas das mais variadas idades sobre suas experiências de vida, certamente observaremos relatos diversos e interessantes, mas se as questionarmos a respeito de vivência escolar e, mais especificamente, a maneira como essas pessoas foram avaliadas, os relatos serão bastante semelhantes. “Quando resgatam suas lembranças de escola, certos adultos associam a avaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros, ela evoca, ao contrário, uma seqüência de humilhações” (PERRENOUD, 1999, p. 9). Testes e provas concluem um determinado período de ensino, de forma a verificar se os conteúdos foram devidamente aprendidos pelos alunos. São instrumentos de constatação e mensuração, e não de investigação. O professor detém o saber e deve repassá-lo ao aluno. O educador faz “depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a da receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 58). O professor é o agente formador, o aluno é simples objeto por ele formado.

Existe um mito acerca da pretensa objetividade garantida pela avaliação quantitativa. HADJI (2001, p. 27-34) reflete que a ação de dar notas, por ser uma operação de descrição quantitativa do real, oferece clareza e objetividade na sua utilização. Esta ação de dar notas é fortemente relacionada à mensuração, o que é um equívoco. A medição precisa é do âmbito da física e não do âmbito do ensino e da aprendizagem. Assim, avaliar não é medir, até porque o instrumento de medida, ou seja, a pessoa que corrige, não corresponderia aos requisitos de confiabilidade necessários a instrumentos desta natureza. MACHADO reflete que:

avaliar é, até etimologicamente, estimar valor. Ainda que no processo de avaliação sejam utilizados números, tais utilizações situam-se bem distantes de precisos processos de medição(...) não existe nada de incorreto ou inadequado na utilização de números nos processos de avaliação; é necessário, no entanto, a consciência de que eles resultam de um processo de interpretação (...) no processo de interpretação/valoração, é importante assimilar o caráter subjetivo dos mecanismos envolvidos, em vez de elidi-los ou mascará-los com pretensões de absoluta objetividade (1999, p.271-272).

Educadores, alunos e famílias apóiam-se numa segurança ilusória de que os números afastam a dimensão subjetiva do ato de avaliar, no entanto, “as variações de notas, para um mesmo produto, de um examinador a outro, vão bem além do que seria apenas uma incerteza normal devido às condições ‘locais’ de tomada de medida. Todas as experiências de multicorreção – e elas foram numerosas – demonstraram isso abundantemente” (HADJI, 2001a, p. 30). Isto nos faz constatar que a subjetividade está presente mesmo na correção de provas ou exames e que, assim, a precisão da nota é um mito. A subjetividade é inerente a qualquer ato humano. Pesquisas verificam que “os julgamentos dos professores, baseados em impressões cotidianas e que traduzem uma intuição global, prevêm melhor o êxito escolar do que os resultados cifrados fornecidos pelas provas aparentemente mais rigorosas e mais objetivas...”(HADJI, 2001a, p. 54). Assim, para HADJI (2001a, p.41), avaliar é confrontar expectativas e realidade, num processo de negociação. HOFFMANN (2001, p. 58) acredita que a avaliação significa uma interação entre pessoas que fazem a leitura do mundo a partir de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente.

Ao simplesmente quantificar uma aprendizagem, deixamos de sinalizar onde se encontra a dificuldade, sintetizamos uma caminhada de uma semana, um mês ou até dois meses nos resultados de alguns exames episódicos, dimensionando um fenômeno sem encaminhar decisões. Desta forma, as notas podem ocultar ou deturpar o processo de aprendizagem do aluno. Os alunos dedicam-se ao estudo em função da data marcada da prova e não pelo prazer de aprender ou porque os conteúdos são significativos. E “os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para ‘reprovar’ seus alunos” (LUCKESI, 2002a, p.21). E o que dizer das médias, que incluem um nível de desempenho anterior na sua efetivação? Se o aluno conseguiu aprender um conceito que antes não havia assimilado, como retratar seu momento atual de desenvolvimento? A média retoma

a nota anterior nesta análise e, assim, certamente não retrata o desempenho real do indivíduo no momento. Existe uma preocupação do educador em reunir dados precisos do aluno para garantir uma avaliação justa e, com isto, ele não se dá “[...] conta que a imprecisão e a injustiça ocorrem justamente devido ao uso equivocado da medida em educação.” (HOFFMANN, 2001, p. 48)

A avaliação vem sendo realizada muitas vezes independentemente do ensino, da aprendizagem e da relação professor-aluno, de acordo com os interesses da instituição escolar, nem sempre considerando o que foi ensinado. Tem se destinado exclusivamente à determinação de conceitos ou notas aos alunos. Além disso, ela ocupou uma dimensão cada vez maior nos processos de ensino, de maneira que a atuação pedagógica tem sido por ela direcionada.

LUCKESI (2003) analisa que a prática dos exames escolares tem por objetivo julgar, aprovar ou reprovar. Pais, educadores e estudantes têm suas atenções voltadas para os resultados das provas e certificações. Assim, o medo, a ansiedade e a tensão, costumam fazer parte do clima da sala de aula. Diante de alunos temerosos da exposição pública do erro, garante-se uma submissão internalizada, útil aos processos de seletividade e, portanto, interessante para a sociedade dominante. Os exames são ainda pontuais, classificatórios e estáticos (já que classificam numa posição definida), seletivos (na medida em que excluem os que não sabem), e fundamentam uma prática pedagógica autoritária, onde os exames tornam-se instrumento de poder. Deste modo, “[...] a atual prática da avaliação escolar tem estado contra a democratização do ensino, na medida em que ela não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa.” (LUCKESI, 2002a, p. 66).

2.2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

2.2.1 Construção do Conhecimento e Aprendizagem

O século XX foi marcado por grandes conquistas, transformações tecnológicas e produção de conhecimentos. O entendimento do ser humano aprofundou-se com a psicologia, biologia, sociologia e outros campos do saber. Pensadores debruçaram-se em estudos e pesquisas, visando compreender a gênese do conhecimento no homem. Como o indivíduo aprende? O que o leva a

reter informações? Como se processa uma informação em diferentes idades? Qual é o papel do meio ambiente nas aprendizagens? As respostas a estas e outras indagações que ainda vem sendo analisadas e discutidas, deveriam ser melhor aproveitadas no que diz respeito às práticas educativas, contribuindo para que cada ser humano pudesse ser valorizado e respeitado em todas as suas potencialidades.

Piaget, biólogo suíço, e Vygotsky, psicólogo russo, dedicaram grande parte de seus esforços buscando analisar o desenvolvimento intelectual do ser humano. Piaget, acompanhando o crescimento de seus próprios filhos e pesquisando o comportamento de inúmeras outras crianças, desenvolveu uma teoria da construção do conhecimento, a Epistemologia Genética. Ele partiu da idéia de que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio ambiente, sempre buscando o equilíbrio; do mesmo modo, agiria o desenvolvimento intelectual. O conhecimento “resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo...” (PIAGET, 2002, p.8).

PIAGET (2002) conceitua as estruturas mentais pelas quais os indivíduos se adaptam e organizam o meio como “esquemas”, que são constructos hipotéticos. Ao nascer a criança possui poucos esquemas, que são ainda de natureza reflexa e, à medida em que cresce, seus esquemas vão aperfeiçoando-se até tornarem-se mais complexos. Estes esquemas identificam a entrada de estímulos no organismo e processam-nos. Quando um estímulo é integrado a estruturas prévias, ocorre o que Piaget nomeou de assimilação. Estas estruturas podem então permanecer invariáveis ou podem ser um pouco modificadas. Assim, a criança tenta sempre adaptar os novos estímulos aos esquemas que já possui. Quando isso não é possível, ocorre o que Piaget chamou de acomodação, ou seja, o estímulo será acomodado em uma nova estrutura cognitiva, criando um novo esquema.

Não há assimilação sem acomodações anteriores ou atuais, assim como não existem acomodações sem assimilação. Portanto, os processos de assimilação e acomodação são os responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento das estruturas cognitivas, os esquemas, que passam por constantes equilibrações e auto-regulações. Os esquemas constroem-se pouco a pouco.

PIAGET (2002) propõe a compreensão do desenvolvimento intelectual da criança a partir de quatro fases de transição: sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7/8 anos); operatório-concreto (8 a 11 anos) e operatório-formal (a

partir de 10/12 anos). No sensório-motor, o bebê começa a construir os esquemas de ação a partir dos reflexos neurológicos. Nesta fase, a inteligência é eminentemente prática. A inteligência surge como continuidade dos processos inatos e das adaptações adquiridas através de associações realizadas pelo sujeito. “Ao mesmo tempo em que a criança coordena os seus esquemas, ela age sobre o meio, manipula os objetos, então vai adquirindo conhecimento desses objetos e das relações entre eles. Assim, vai estruturando o meio, e aí está a origem das noções de causalidade, velocidade, espaço, tempo, etc., ou seja, da construção do real” (CHIAROTTINO, 1980, p. 87). A vivência do bebê na relação com outras pessoas e com os objetos que compõem o seu ambiente leva-o à construção e aperfeiçoamento de seus esquemas de ação. O período sensório-motor apresenta algumas fases em seu desenvolvimento, quais sejam: o exercício dos reflexos, a reação circular primária, as reações circulares secundárias (quando uma intenção já se manifesta), a aplicação destas reações a novas situações, a reação circular terciária, a descoberta por experimentação ativa e a construção de novos meios por combinação mental.²

A coordenação das ações do sujeito, inseparável das coordenações espaço-temporais e causais que ele atribui ao real, é origem tanto das diferenciações entre esse sujeito e os objetos quanto dessa descentração no plano dos atos materiais que tornará possível, com o concurso da função semiótica, o advento da representação ou pensamento (PIAGET, 2002, p. 12).

Na fase pré-operatória a criança passa a ser capaz de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação. Isto acontece a partir da função simbólica, que se expressa através do brinquedo simbólico e da imitação na ausência do modelo, propiciando as condições para a aquisição da linguagem. Assim, estabelecem-se novas relações entre indivíduo e o meio, relações estas muito importantes para a sua adaptação. A assimilação por esquemas pré-operatórios envolvem então objetos presentes ou ausentes e, assim, “liberta o indivíduo de seus vínculos com a situação atual, conferindo-lhe então o poder de classificar, seriar, pôr em correspondência, etc., com muito mais mobilidade e liberdade.” (PIAGET, 2002, p.22)

² Para saber mais sobre cada fase, consultar PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

No operatório concreto a criança é capaz de relacionar diferentes aspectos da realidade, abstraindo dados. Apesar de não se limitar a uma representação imediata, depende do mundo concreto para abstrair. Nesta fase, adquire a noção de conservação, entende a inclusão de classes e faz classificação e seriação operatória, a partir da utilização de uma lógica concreta. Desenvolve também a reversibilidade, ou seja, a capacidade de representação de uma ação no sentido inverso de uma anterior, anulando a transformação observada. “A possibilidade de operar manifesta-se essencialmente pela capacidade de considerar as situações como todo [...] e pela capacidade de estabelecer todas as relações possíveis entre as partes” (CHIAROTTINO, 1980, p. 89).

Na fase operatória formal, a criança consegue pensar logicamente, formular hipóteses e buscar soluções, sem depender mais só da observação da realidade: “(...) o conhecimento supera o próprio real para inserir-se no possível e ligar diretamente o possível ao necessário sem a mediação indispensável do conceito” (PIAGET, 2002, p.48). O indivíduo desenvolve o pensamento hipotético-dedutivo, faz todas as combinações possíveis de objetos ou idéias, aplicando uma análise combinatória e formulando operações proposicionais. É neste momento da possibilidade de abstração total que as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento.

Vygotsky, apesar de ter vivido apenas trinta e sete anos, foi reconhecido como um dos pioneiros da psicologia do desenvolvimento. Analisando o desenvolvimento da criança ele coloca que, desde os primeiros dias,

... suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1998, p. 40).

Assim, o papel do meio social é de profunda relevância e determinante no desenvolvimento intelectual. Para VYGOTSKY, os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão intimamente relacionados, pois

... o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de

desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (1998, p. 118)

O desenvolvimento intelectual implica quem ensina, quem aprende e a relação social entre estes sujeitos. Os processos psicológicos superiores são internalizados, a partir das interações sociais do meio externo. VYGOTSKY (1998) analisa que o processo de internalização consiste numa série de transformações. Num primeiro momento, uma operação que acontece externamente é reconstruída e passa a existir internamente; deste modo, um processo interpessoal transforma-se num processo intrapessoal. No entanto, esta transformação é o resultado de um desenvolvimento prolongado, onde as atividades externas podem continuar a existir por um longo período antes de assumirem o carácter de funções interiores. Assim, “a internalização não é mera transposição mecânica ou automática daquilo que se ouve ou vê, mas uma reconstrução interna de uma experiência social” (GONÇALVES, 2002, p.106).

VYGOTSKY (1998) ressalta que o aprendizado das crianças acontece bem antes delas irem para a escola e que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento existe desde o primeiro dia de vida da criança. Ele propõe dois níveis de desenvolvimento em relação com o aprendizado: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal. Conceitua também a zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY, 1998, p. 112)

Piaget e Vygotsky lançaram as bases do interacionismo, concepção teórica que considera o desenvolvimento como um resultado da interação do organismo com o meio, dos aspectos biológicos com os ambientais, do sujeito com o objeto ou com outros sujeitos. Esta concepção considera que o conhecimento é construído a partir das interações sociais que ocorrem num contexto sócio-histórico-cultural. Alguns outros autores continuaram a pesquisar e repensar o desenvolvimento cognitivo da criança baseando-se nas contribuições de Piaget e Vygotsky, buscando estabelecer relações mais estreitas com a prática pedagógica.

CHIAROTTINO, analisando as conseqüências da teoria piagetiana para a prática pedagógica, coloca que sua principal contribuição foi a idéia de que a inteligência é construída na relação do organismo com o meio, através das ações da criança. “Isto significa que a ação é o centro do processo e que o fator social ou educativo se constitui numa condição de desenvolvimento” (1980 , p. 95). Assim, a criança deve buscar as estratégias para organizar o meio, e o professor deve criar as condições para que ela vivencie situações desafiadoras. “A escola deveria dar a possibilidade ao aluno de aprender por si próprio...” (CHIAROTTINO, 1980, p.98), redescobrir, reinventar, para que possamos contribuir na formação de indivíduos capazes de produzir ou criar e não somente repetir.

SALVADOR, psicólogo espanhol, acredita que desde o nascimento, as interações têm um essencial papel educacional, já que ampliam a zona de desenvolvimento proximal, gerando progressos e desenvolvimento. Ele propõe que estas interações entre adulto e bebê podem ser comparadas às interações que acontecem no âmbito escolar, no sentido dos resultados que acarretam. No entanto, a atuação do professor deve ser construída laboriosamente. O processo de ensino/aprendizagem, que acontece no contexto da escola, é um processo interativo que reúne aluno, objeto do conhecimento e professor. Este deve planejar sua ação, assumindo um papel de mediador. A atividade auto-estruturante do aluno, diante das tarefas propostas, depende da interação. “A atividade auto-estruturante do aluno é gerada, toma corpo e transcorre não como uma atividade individual, mas como parte integrante de uma atividade interpessoal que a inclui” (SALVADOR, 1994, p. 103). Os adultos podem apoiar os progressos das crianças realizando intervenções diante de suas dificuldades, diante dos aspectos da tarefa que elas ainda não dominam. Deste modo, SALVADOR sugere que o professor deve

proporcionar um contexto significativo para a execução das tarefas escolares no qual o aluno possa ‘inserir’ as suas atuações e construir interpretações coerentes; adequar o nível de ajuda ou de diretividade ao nível de aptidão dos alunos; avaliar continuamente as atividades dos alunos e interpretá-las para conseguir um ajuste ótimo da intervenção pedagógica. (1994, p. 110)

Este autor, desenvolvendo a noção da importância das interações entre os alunos como oportunidade de desenvolvimento, lembra que esta possibilidade é contrária à concepção do ensino que considera o professor como encarregado da

transmissão do conhecimento e o aluno como receptor desta ação. Pesquisas vêm sendo realizadas em torno do tipo de interação que favorece a aprendizagem. Confirma-se que “as experiências de aprendizagem cooperativa, comparadas às de natureza competitiva e individualista, favorecem o estabelecimento de relações entre os alunos muito mais positivas...” (SALVADOR, 1994, p. 80)

SALVADOR (1994, p. 77-82) também analisa outros resultados de pesquisa, relatando que as situações cooperativas contribuem mais para o rendimento e produtividade que as competitivas, que a cooperação intragrupo com competição intergrupos trazem maior rendimento e produtividade que a competição interpessoal e que as situações cooperativas são superiores às individualistas nestes mesmos quesitos.

A concepção construtivista da aprendizagem escolar implica uma concepção também construtivista da intervenção pedagógica. Se o aluno constrói suas estruturas mentais através de aprendizagens significativas, a atuação educacional do docente deve proporcionar as condições favoráveis para que os esquemas do conhecimento atinjam os objetivos pretendidos. De acordo com SALVADOR, “numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender’” (1994, p. 137). Assim, é de fundamental importância o ajuste entre o apoio pedagógico do professor enquanto mediador, que deve responder às necessidades e características dos alunos, e o processo de construção do conhecimento pelo aluno, enquanto protagonista de seu processo de aprendizagem.

Neste mesmo sentido, VASCONCELLOS acredita que, “para a elaboração efetiva do conhecimento, deve-se possibilitar o confronto entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, apreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência [...] conhecer é estabelecer relações; quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito estará conhecendo” (1995, p. 46). Ele propõe que para possibilitar a construção do conhecimento o educador deve, num primeiro momento, conhecer a realidade do grupo com o qual irá trabalhar, identificando necessidades e analisando suas relações. Desta forma, poderá mobilizá-los, possibilitando um vínculo inicial significativo entre o indivíduo e o objeto do conhecimento. O educador precisa também ter clareza dos objetivos, de

sua intencionalidade e buscar mediações adequadas, propiciando uma prática pedagógica significativa. Ele deve levar em conta a ação anterior do aluno para planejar sua nova ação.

Esta postura de construção do conhecimento implica uma mudança de paradigma pedagógico, qual seja, ao invés de dar o raciocínio pronto, de fazer para/pelo aluno, o professor passa a ser o mediador da relação educando - objeto do conhecimento - realidade, ajudando-o a construir a reflexão, pela organização de atividades, pela interação e problematização; os conceitos não devem ser dados prontos; podem ser construídos pelos alunos, propiciando que caminhem para a autonomia. (VASCONCELLOS, 1995, p.69/70).

DELVAL (1998), baseando-se na psicologia do desenvolvimento de Piaget, analisa o desenvolvimento intelectual da criança. Ele acredita que, para viabilizar as condições de aprendizagem, os professores precisam conhecer como se processa este desenvolvimento. Uma nova atuação pedagógica “tentará estimular a atividade do próprio sujeito, que é o fator fundamental na construção do conhecimento. Para tanto, deve-se partir dos problemas do próprio ambiente para que o sujeito veja que o conhecimento não é apenas algo que aparece nos livros, mas que serve, principalmente, para resolver problemas e explicar coisas do seu interesse.” (DELVAL, 1998, p.147). Ele propõe que a ação do educador deva partir das idéias das crianças e que os erros possam ser considerados em sua importância, já que revelam características do pensamento do indivíduo. O educador precisa ainda guiar o aluno e gerar contradições e dificuldades que o façam progredir, afinal os conhecimentos são construídos num contexto social. É na interação com adultos e também com outras crianças que este processo acontece e, assim, DELVAL sugere que “as crianças devem realizar um trabalho ativo, cooperando em grupos” (1998, p. 158).

HOFFMANN (2001, p. 94) considera que, no que se refere à construção do conhecimento, o educador deva partir dos interesses e necessidades das crianças para que se possa ampliar suas possibilidades. Neste sentido, o educador precisa valorizar suas descobertas e confiar nos seus ensaios e tentativas. “O conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. A criança, o jovem aprimoram sua forma de pensar o mundo à medida em que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses.” (HOFFMANN, 2001, p.63). A repetição não leva à compreensão, é necessária a tomada de consciência

sobre o que se faz, investigando o porquê das coisas, a partir do incentivo à curiosidade e à iniciativa no perguntar.

LUCKESI, refletindo sobre o processo da aprendizagem, coloca que “a aprendizagem ativa é aquela construída pelo educando a partir da assimilação ativa dos conteúdos socioculturais. Isso significa que o educando assimila esses conteúdos, tornando-os seus, por meio da atividade de internalização de experiências vividas” (2002a, p.132). Lembra ainda que “o conteúdo novo proposto para a aprendizagem deve ser mais avançado que o estágio em que o educando se encontra, porém não tão novo de forma que o educando não tenha como assimilá-lo.” (2002a, p.134). Assim, a prática pedagógica deve envolver ação criativa, espontaneidade, dinamismo e também os riscos que lhe são inerentes.

PAULO FREIRE e suas obras certamente marcaram, de forma profunda, as discussões e análises de muitos destes teóricos. A visão de que a educação deva ser libertadora, proporcionar ao aluno um papel ativo e dinâmico e a idéia de que ensinar não é transferir conhecimento consolidou uma concepção de que “não há docência sem discência (...) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.23). FREIRE acredita que ensinar exige pesquisa, criticidade, respeito ao saber dos educandos. Ele coloca também que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 76), já que o papel de cada um no mundo é, para além de constatar o que ocorre, intervir. A aprendizagem acontece quando o professor cria possibilidades para a construção do conhecimento, quando favorece um ambiente onde as indagações e curiosidades por parte dos alunos são estimuladas, onde há disponibilidade para o diálogo e quando há respeito à autonomia do ser do educando. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.59).

2.2.2 A Construção do Conhecimento e sua Relação com a Avaliação

Diante de todas as contribuições do campo teórico para a compreensão da construção do conhecimento pela criança, tornam-se incoerentes algumas práticas educativas que ainda hoje se fazem presentes, seja na ação de educar, seja na

ação de avaliar, que estão intrinsecamente relacionadas. LANDSHEERE³, citado por ABRECHT (1994, p.34), coloca que, “se se pretender levar todos os alunos a atingir um nível de conhecimentos mínimos, e até dominar, totalmente, um conceito ou uma técnica, então é a própria maneira de ensinar que é posta em causa: já não é possível aplicar, indiferentemente, a todos os alunos, um método único e idêntico e com a mesma duração.” Assim, se hoje sabemos que o conhecimento se constrói a partir das interações e que o ritmo dos alunos não é igual neste processo, não só o ensino como também a avaliação deverão ser redimensionados, para que possam atender às individualidades, às particularidades de cada ser aprendente. As práticas de avaliação são inseparáveis das práticas pedagógicas, são uma coisa só vista de perspectivas diferentes.

MACHADO considera que, para que alcancemos a essência das reflexões sobre a avaliação educacional, precisamos analisar as concepções do conhecimento, medida e avaliação. Ele acredita que, se considerarmos que o conhecimento se constrói a partir das relações entre diferentes significados, existe uma “incompatibilidade congênita com a idéia de medida do conhecimento, ou de avaliação como medida” (1999, p.265). Afinal, se o saber é construído em rede, cada vez menos dentro de uma só disciplina, numa teia de significações, a avaliação deve ser diferente daquela que busca medir o saber acumulado linearmente.

“A avaliação da aprendizagem no ensino, não será um ato pedagógico isolado, mas sim um ato integrado com todas as outras atividades pedagógicas; enquanto se ensina, se avalia, ou, enquanto se avalia, se ensina.” (LUCKESI, 2003, p.28). LUCKESI enfatiza que “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (2002a, p. 28). Assim, as reflexões devem estar presentes no campo da educação, analisando as possibilidades de transformação no âmbito da avaliação, para reconfiguração das práticas educacionais. FREIRE enfatiza que “...na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (...) quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de

³ DE LANDSHEERE, G. Évaluation continue et examens précis de docimologie. Bruxelles-Paris, Labor/Nathan, 1980, p.226.

porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me...”
(1996, p. 39)

2.3 AVALIAÇÃO MEDIADORA IMPLICA AÇÃO MEDIADORA: REFLEXÕES QUE POSSIBILITAM TRANSFORMAÇÕES

2.3.1 Os Caminhos da Avaliação Mediadora: as Possibilidades de uma Prática Coerente com os Atuais Aportes Teóricos.

A análise histórica dos processos de avaliação, que remonta à escola moderna, origem da escolarização nos moldes semelhantes ao que conhecemos hoje, permite a compreensão das atuais práticas avaliativas. A prevalência de provas e exames, que classificam o aluno a partir de verificações episódicas, mostra-se incoerente com toda a produção científica desenvolvida e aprofundada principalmente no século XX. O entendimento acerca de como se processa a construção do conhecimento implica que a escola e os educadores revejam seus papéis e suas formas de atuação.

A avaliação, bem como a ação pedagógica como um todo, pode encontrar novos caminhos que permitam que a criança e o jovem sejam impulsionados a assumir um papel ativo, onde suas potencialidades sejam estimuladas e suas necessidades sejam atendidas adequadamente. Com uma postura dinâmica, também o educador poderá ter seu potencial profissional melhor aproveitado, na medida em que precisará estar continuamente em formação e estudo para desempenhar seu papel com excelência. Afinal, o educador é a grande referência, representa a grande possibilidade de transformação, já que assume a linha de frente na educação escolar. É através dele que a educação, que é a grande base de tudo, poderá progredir, gerando consequências significativas e importantes para tudo o que ela implica, promovendo conquistas relevantes para o contexto sócio-cultural.

A idéia é de que a pedagogia que hoje domestica possa humanizar. Ao invés de conservar a sociedade, através do modelo liberal conservador, que implica uma avaliação autoritária, a intenção é de que o educando seja sujeito do processo, conduzido por um educador que assume o papel de mediador e pratica uma

avaliação que leva à autonomia, viabilizando assim uma participação democrática dos indivíduos.

Diversos autores, no Brasil e no mundo, vêm propondo novas práticas no campo da avaliação. Eles, muitas vezes, utilizam conceitos diferentes, mas têm uma intencionalidade bastante semelhante. Fala-se em avaliação processual, avaliação formativa, avaliação mediadora, avaliação em contraponto à examinação. As propostas são de que a função da avaliação deixe de ser a de controlar e passe a ser a de estar a serviço da aprendizagem. “A avaliação não é fim em si. É expediente processual e metodológico, que recebe sua maior razão de ser dos fins a que se destina” (DEMO, 1996, p.33). HADJI (2001a, p. 9) inclusive propõe a expressão “aprendizagem assistida por avaliação” no sentido de que a avaliação possa determinar uma melhor evolução dos alunos, rumo ao êxito.

Nos moldes tradicionais pede-se aos alunos que se assemelhem a um aluno modelo que não existe, levando-os a atuar como meros repetidores. Hoje, preconizamos uma avaliação que possibilite ver mais claro para caminhar mais longe. Ver onde o sujeito está para saber aonde vai. A avaliação não deve ter como meta responder se o aluno aprendeu ou não aprendeu, mas deve responder como se aprende, o que se aprende e em que tempos. Assim, avaliar significa acompanhar o processo de construção do conhecimento e de formação moral dos educandos e intervir pedagogicamente para promover a aprendizagem de todos.

Para que se reconstrua o significado da ação avaliativa de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitalizá-la no dinamismo que encerra de ação, reflexão, ação. Ou seja, concebê-la como indissociável da educação, observadora e investigativa no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando. (HOFFMANN, 2001, p.32).

Uma perspectiva construtivista de avaliação implica questionar e questionar-se; observar, investigar, refletir e agir. “Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político” (HOFFMANN, 2001, p.22).

LUCKESI expressa o alcance que a avaliação deve ter junto ao professor e ao aluno, relatando que:

o professor, na medida em que está atento ao andamento de seus alunos, poderá, através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e que desvios está tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro da sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço (2003, p.83).

Assim, na relação pedagógica, tanto educador com educando, aliados na construção de resultados satisfatórios da aprendizagem, precisam fazer uso das possibilidades deste recurso avaliativo, buscando seu aperfeiçoamento pessoal. “A avaliação, nesta perspectiva, deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação “. (HOFFMANN, 2001, p.39).

O professor deverá ser um companheiro da caminhada de cada aluno, observar, investigar e refletir de maneira atenta e curiosa, sobre suas manifestações, de forma a acompanhar e subsidiar o processo de construção do conhecimento.

A busca de objetividade em sentido estrito – um beco sem saída mesmo para as ciências chamadas ‘exatas’ – deve dar lugar a uma capacidade de observação, de percepção de indícios, estimulada pela construção de uma interação professor-aluno baseada na solidariedade, na honestidade, na confiança recíproca, no respeito mútuo, na amizade, na disciplina, no pleno reconhecimento dos papéis distintos, de diferentes níveis, a serem desempenhados por professores e alunos no processo educativo (MACHADO, 1999, p. 277).

Esta ação permite a revisão e retomada, por parte do docente, de seus posicionamentos metodológicos e do percurso de sua ação planejada, a partir da análise dos resultados de suas ações e dos interesses e necessidades de cada aluno. “A avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação.” (LUCKESI, 2002a, p.165). Para viabilizar esta prática, as anotações freqüentes acerca do cotidiano de cada criança são de fundamental importância. Ao professor cabe seguir numa “busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (HOFFMANN, 2001, p.20), bem como fornecer-lhe informações relevantes sobre seu próprio processo de aprendizagem, para que ele possa compreender e corrigir seus próprios erros. Neste sentido, a avaliação deve ser participativa, discutida com o aluno, para que auxilie na autocompreensão. “O avaliador está presente para auxiliar o aluno a progredir” (HADJI, 2001a, p. 62), para “permitir a cada um tornar-se excelente...” (HADJI, 2001a, p.63). Ao avaliar a aprendizagem do aluno, o professor avalia a sua própria competência.

Quanto ao aluno, ao receber o acompanhamento atencioso por parte de seu professor, poderá situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir os procedimentos que lhe possibilitem avançar. De acordo com DEMO (2003), o aluno deve trabalhar, escrever, elaborar, argumentar, produzir conhecimento para que o professor possa avaliá-lo e reorientá-lo no processo. Assim, o educando pode repensar suas hipóteses e reformular novas alternativas de solução para os desafios propostos. “A confiança mútua entre educador e educando quanto às possibilidades de reorganização conjunta do saber pode transformar o ato avaliativo em um momento prazeroso de descoberta e troca de conhecimento” (HOFFMANN, 2001, p. 75).

HADJI (2001a, p. 102-103) contribui com a idéia de que a regulação das aprendizagens, realizada pelo professor, só deveria intervir quando a ação de auto-regulação do aluno (ajuste ou reorientação da ação por parte do aluno) estiver bloqueada. Esta auto-regulação pode expressar-se por meio da auto-avaliação que, segundo o autor tem o objetivo de enriquecer a possibilidade de orientação interna, aumentando a eficácia da auto-regulação. Através da auto-avaliação o aluno poderá desenvolver atividades de metacognição e tomar consciência dos diferentes aspectos de sua atividade cognitiva, obtendo um autocontrole refletido de suas ações e condutas. HADJI acrescenta que “para que o sujeito possa desprender-se do objeto que constrói, e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva” (2001a, p. 104).

A dinâmica da avaliação é complexa e não linear, pois necessita ajustar-se aos percursos individuais de aprendizagem que se dão no coletivo e em múltiplas dimensões. Esta multidimensionalidade pressupõe que sejam analisadas, em cada etapa do processo individual, questões relativas às áreas de conhecimento, ao envolvimento do aluno com sua tarefa de aprender, às relações estabelecidas com o grupo, etc. Diante da complexidade que envolve o tema avaliação, diversos estudiosos vêm procedendo a análises diferenciadas, no que diz respeito aos mecanismos, processos e especificidades do tema.

HOFFMANN, no Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação, realizado em Curitiba/PR, em 2003, abordou o tema da avaliação diante das múltiplas dimensões da aprendizagem. Contextualizou a progressão da compreensão a respeito do processo de avaliação a partir dos anos 80, no Brasil.

Nesta década aconteceu uma tomada de consciência quanto à necessidade de superação do caráter classificatório da avaliação e, assim, enfatizou-se que avaliar não é classificar, comparar ou julgar, mas agir sobre o avaliado.

Nos anos 90 foi desenvolvida a idéia da “**avaliação mediadora**”, onde o professor deve mediar e a tarefa é o ponto de partida para que isto aconteça. A compreensão que se tem da avaliação é a de acompanhamento do processo de construção do conhecimento e da formação moral dos educandos. Assim, a proposta que se tem atualmente é de reconstrução das práticas avaliativas focalizando a intervenção pedagógica para promoção da aprendizagem de todos. Promover aprendizagem implica estabelecer relações, criar situações para que as experiências sejam interativas.

Neste contexto, a mediação se dá na continuidade, no processo. Lidar com a diversidade, respeitando os diferentes tempos e jeitos de aprender, com uma visão inter, multi e transdisciplinar, requer uma prática pedagógica diferenciada e práticas avaliativas contextualizadas (CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 2003). HOFFMANN alerta para “a multidimensionalidade da tarefa de avaliar-se aprendizagens (...) não se pode mais acreditar que se possa descrever e analisar o complexo processo de aprendizagem a partir de registros numéricos ou conceituais oriundos de um ou dois testes realizados pelos estudantes” (HOFFMANN in ESTEBAN; HOFFMANN; JANSSEN, 2003, p. 45/46) - e completa que, “para além da complexidade própria da avaliação da aprendizagem, é preciso levar em conta, igualmente, as múltiplas dimensões do ensino nas diferentes áreas do conhecimento.” (HOFFMANN in ESTEBAN; HOFFMANN; JANSSEN, 2003, p. 46) Ela acredita inclusive que, diante das diferentes disciplinas, o educador necessita refletir a respeito da especificidade e necessidade daquele campo do saber na sua relação com a contemporaneidade. Ressalta também que a ação educativa que valoriza a curiosidade, a pesquisa e o protagonismo dos estudantes acompanhará uma prática avaliativa investigativa, permeada por discussões amplas e contextualizadas, onde se fará presente o respeito às diferenças dos alunos. Deste modo,

um cenário educativo desafiador, onde os alunos deixam de ser apenas receptores de informações, fazedores de exercícios e leitores de livros didáticos, implica um processo avaliativo adequado à tal concepção e desafiador para o docente da disciplina. Uma prática avaliativa tradicional, portanto, será totalmente incoerente para responder sobre a

aprendizagem do aluno que vivenciou experiências educativas de pesquisa, de questionamento, de experimentação ativa ou de desenvolvimento de projetos. (HOFFMANN in ESTEBAN; HOFFMANN; JANSSEN, 2003, p.49).

HADJI (2001a, p.19) distingue três momentos em que a avaliação deve acontecer. Antes da ação de formação, a avaliação prognóstica permite um ajuste entre o que foi planejado e as necessidades do educando. Neste momento ela deve centrar-se no aluno. Durante a ação de formação, a avaliação formativa contribui para uma regulação eficiente do processo ensino-aprendizagem-avaliação, centrando-se nos processos e nas atividades. Após a ação de formação, a avaliação cumulativa ou somativa pretende verificar se as aquisições foram feitas. Centrando-se nos resultados e produtos, sua função é de certificação. Vale dizer que esta avaliação somativa, que certifica e verifica, também tem função prognóstica, na medida em que deve mobilizar o aluno e o professor para ações em busca da superação de dificuldades e da efetiva construção do conhecimento.

Para ser formativa, a avaliação precisa ser reguladora, no sentido do aluno poder adequar suas estratégias e do professor ajustar a sua ação, retomando seu planejamento; deve também ter uma função reforçadora, buscando potencializar as competências e ter função corretiva, já que o próprio aluno precisa desenvolver a prática de reconhecer e corrigir seus erros (HADJI, 1994). Neste sentido, a auto-avaliação mostra-se como um mecanismo de aprimoramento da auto-regulação, que é o principal caminho para o desenvolvimento. Ao professor avaliador caberá desencadear comportamentos a observar, interpretar os comportamentos observados, comunicar os resultados da análise aos alunos e à sua família e, remediar, no sentido de mediar novamente, os erros e as dificuldades analisadas. Ao educador caberá ainda, uma abordagem positiva do erro, para que possa compreendê-lo e criar condições para sua superação. É o desejo de auxiliar o aluno que dá o “tom” formativo à avaliação. “A avaliação com intenção formativa é um apelo a que se articule melhor as duas atividades de avaliação e de formação, fazendo de uma o auxiliar eficaz da outra”. (HADJI, 2001a, p.66).

A idéia da avaliação formativa leva “o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções

pedagógicas e situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens” (PERRENOUD, 1999, p. 89). A intenção é de regular o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, determinando o caminho já percorrido pelo aluno e aquele que falta ser percorrido. Neste sentido, PERRENOUD propõe o conceito de **mediação interventora (remediação)** como uma das possibilidades de regulação: “‘remediar’ não quer dizer necessariamente retrabalhar as mesmas noções e habilidades, mesmo com novas explicações, com mais tempo, com um material diferente. Uma remediação ampla pode levar a reconstruir elementos bem anteriores, renunciando provisoriamente às aprendizagens problemáticas” (1999, p.106), ou seja, mais momentâneas e específicas. O autor também acredita que toda a regulação implica auto-regulação, já que as intervenções externas precisam de alguém que as receba, que as assimile. Vale dizer que as intervenções que têm como meta fazer a regulação atuam de formas diferentes de acordo com os mecanismos individuais de auto-regulação do educando. “Apostar na auto-regulação(...) consiste aqui em reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos.” (PERRENOUD, 1999, p.97)

LUCKESI propõe o conceito de avaliação em contraponto ao de examinação. Ele relata que “hoje, de forma automática, por herança histórica, examinamos, sem verdadeiramente tomar consciência do que fazemos. A essa prática damos o nome de avaliação”. (2002b, p.85). Ele coloca que a avaliação da aprendizagem tem por objetivo diagnosticar, subsidiando tomadas de decisão. Assim, “a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia...” (LUCKESI, 2002a, p.44). Esta avaliação deve ser de caráter processual, já que lida com resultados provisórios e sucessivos, além de ser dinâmica, pois diagnostica uma situação para, a partir de decisões, fazê-la progredir. A avaliação da aprendizagem é também inclusiva, pois não seleciona e caracteriza-se por estar a serviço de todos, sendo, assim, democrática (LUCKESI, 2003). O autor lembra que “a prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento.” (2002a, p.77)

Esta concepção exige que o educador tenha a disposição de acolher e de incluir o aluno em sua totalidade. “Acolher é receber amorosamente o outro, sem julgá-lo.” (LUCKESI, 2003, p.66). A partir da acolhida, o diagnóstico se fará com a constatação e a qualificação. Na constatação será configurado o estado atual de aprendizagem do aluno, com a coleta de dados relevantes definidos em planejamento e através de instrumentos adequados. Devemos observar “se os instrumentos, que nós estamos utilizando, são adequados aos nossos objetivos e se esses instrumentos apresentam as qualidades mínimas de um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem.” (LUCKESI, 2003, p.76) Estando a realidade configurada, cabe ao educador qualificá-la a partir de um quadro de referência ou de determinados critérios. Concluído o diagnóstico, o educador deve prosseguir a uma tomada de decisão, tendo como parâmetro os objetivos traçados e visando uma melhoria de resultados. É o momento da intervenção, fundamental para que a avaliação da aprendizagem seja concluída e concretizada. É importante lembrar que “quando atuamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam ser dialogadas” (LUCKESI, 2003, p. 37).

Quanto aos instrumentos de avaliação, LUCKESI (2003) coloca ainda que é através deles que o educador pode coletar as informações de que necessita e que consegue ampliar sua capacidade de observar a realidade. Para que eles sejam adequados, eles precisam ser planejados, incluindo conteúdos essenciais e compondo-se de atividades que possam criar as condições para que o aluno manifeste seu desempenho. MACHADO contribui sugerindo que “a avaliação educacional nunca deveria ser referida a um único instrumento, nem restrita a um só momento, ou uma única forma (...) somente um amplo espectro de múltiplos componentes pode possibilitar canais adequados para a manifestação de múltiplas competências...” (1999, p. 298). Os testes precisam mapear os conceitos fundamentais ao invés de abranger a grande extensão dos programas de forma exaustiva (MACHADO, 1999, p. 299-300)

LUCKESI (2002a, p. 86) lembra que “cotidianamente, confundimos instrumentos de coleta de dados com instrumentos de avaliação, o que dificulta ainda mais as tentativas de superação do equívoco de praticar exames e chamá-los de avaliação”. Os erros detectados nos instrumentos devem ser vistos como parte

da aprendizagem, servindo como possibilidade de investigação a respeito do processo cognitivo do educando. LUCKESI acrescenta que

por sobre o insucesso e o erro não se devem acrescentar a culpa e o castigo. Ocorrendo o insucesso ou o erro, aprendamos a retirar deles os melhores e os mais significativos benefícios, mas não façamos deles uma trilha necessária de nossas vidas. Eles devem ser considerados percalços de travessia, com os quais podemos positivamente aprender e evoluir, mas nunca alvos a serem buscados. (2002a, p. 59).

Diante desta proposta, o autor conclui que a avaliação da aprendizagem escolar implica um ato amoroso, já que caracteriza uma ação de cuidar, que tem como meta incluir o educando. “O mandamento ‘ama teu próximo com a ti mesmo’ implica o ato amoroso que, em primeiro lugar, inclui a si mesmo e, nessa medida, pode incluir os outros...” (LUCKESI, 2002a, p.171/172). Assim, “as finalidades e funções da avaliação da aprendizagem são diversas das finalidades e funções das provas e exames” (LUCKESI, 2002a, p.171). Enquanto as segundas são compatíveis com a sociedade burguesa, a primeira questiona esta sociedade, buscando transformá-la. Inclusive, o autor coloca que esta prática da examinação é difícil de ser modificada porque a avaliação é um ato amoroso e, assim sendo, contrapõe-se à sociedade burguesa, excludente e seletiva. Referindo-se ao contexto da sala de aula, LUCKESI enfatiza que “... nem a classificação, nem a certificação, em princípio fazem sentido, na medida em que a sala de aula é lugar de aprendizagem, de construção de conhecimento, habilidades e metodologias, e não de demonstração do que já se sabe.” (2003, p.47).

ABRECHT traz reflexões importantes acerca do papel do aluno diante da construção do conhecimento e da avaliação. Ele coloca que

a avaliação formativa – enquanto referida ao aluno, já que pode, também, dirigir-se a outros agentes ou elementos do ‘sistema’ de ensino – é um assunto que diz respeito, em primeiro lugar, ao próprio aluno. É neste que se devem concentrar as atenções, o que significa, igualmente, que compete ao aluno, mais do que nunca, o papel principal. É certo que se pode – e se deve – apresentar-lhe sugestões e, sobretudo, ‘motivá-lo’ e orientá-lo (questão difícil...) no sentido da autogestão progressiva de seu próprio processo de aprendizagem. (1994, p.17)

Uma das grandes metas da avaliação formativa é a conscientização pelo aluno de seu próprio processo de aprendizagem, assumindo um papel ativo nesta dinâmica. Deste modo, a avaliação formativa é mais uma atitude, um interrogar-se que leva o aluno aos meios para superar suas dificuldades, do que um método.

FREIRE já dizia que “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (1996, p. 64). Neste sentido, DEMO acredita que “...precisamos chegar à auto-avaliação, através da qual o processo participativo não só se avalia, mas também se forma” (2002, p.49).

Atualmente é o professor que realiza a parte mais criativa do trabalho escolar. Ele planeja, estabelece os objetivos a serem atingidos pelos alunos, imagina as estratégias de apresentação dos conhecimentos e motivação para pesquisa e descobertas, pensa sobre como irá avaliar se seus alunos aprenderam. Em geral, o educador “...não deixa que o aluno descubra aquilo que é afinal o lado mais interessante, é o mais importante da aprendizagem: a maneira de aprender” (ABRECHT, 1994, p. 66).

O autor ressalta a importância de uma avaliação formativa mais autonomizante, que promova uma tomada de consciência por parte do aluno, a partir de um distanciamento da sua própria aprendizagem, percebendo seus objetivos, progressos e dificuldades. A avaliação é formativa “no sentido em que faz parte da aprendizagem... na medida em que compromete quem aprende, relativamente à sua aprendizagem...” (ABRECHT, 1994, p.68). Ele acredita que a real avaliação formativa se inicia quando o educador leva seu aluno a refletir sobre os objetivos que lhe são propostos (1994, p. 69).

Ao aluno cabe realizar um percurso reflexivo sobre sua aprendizagem e a avaliação formativa é, neste momento, um instrumento de ajuda, já que deve considerar a diversidade das maneiras de aprender e as múltiplas possibilidades de trajetórias diferenciadas neste processo.

Ao professor cabe intervir, analisando quando surge a dificuldade do aluno, por que ele encontra esta dificuldade e que tipo de intervenção poderá levá-lo a superá-la (ABRECHT, 1994, p.90). Assim, diante da diversidade dos modos de aprendizagem, o educador deve adotar estratégias que mobilizem o aluno a colocar em prática suas próprias técnicas de aprendizagem, deve implicar o aluno na gestão dos processos de aprendizagem e avaliação.

A auto-avaliação é um tema complexo, mas fundamental para que essas possibilidades se concretizem. Para que ela seja possível, é necessário “...primeiro,

ensinar os alunos a avaliar-se, portanto, partir de algo que lhes é exterior, pelo menos em parte. (...) [A auto-avaliação] implica, pois, a capacidade de distanciamento, de separação e supõe, por isso mesmo, o domínio de uma metalinguagem” (ABRECHT, 1994, p.155). A auto-avaliação é uma das possibilidades de expressão da auto-regulação do aluno para a construção do conhecimento. A ação docente deve possibilitar o desenvolvimento do aluno por meio da auto-regulação, fortalecendo e valorizando seu protagonismo enquanto estudante.

Outros estudiosos e pesquisadores têm buscado avanços no âmbito da avaliação escolar, no entanto não temos a intenção de esgotar o assunto. A partir destas reflexões e de outras, lançam-se as bases para pesquisas e investigações que possam, cada vez mais, instrumentalizar e mobilizar a prática educativa rumo a transformações. PERRENOUD (1999, p.10) coloca que “nada se transforma de um dia para outro no mundo escolar, que a inércia é por demais forte, nas estruturas, nos textos e sobretudo nas mentes, para que uma idéia possa se impor rapidamente”. HADJI lembra que, “de fato, a mudança nas práticas implica, entre outras coisas, mudanças das mentalidades condicionada por fatores de ordem ideológica e social “(2001a, p.23). No entanto, lentamente a escola muda. É fundamental acreditar, pois uma dimensão utópica impulsiona o progresso para uma direção, ainda que seja, no momento, sonhada.

A maioria dos sistemas declara agora querer favorecer uma pedagogia diferenciada e uma maior individualização das trajetórias de formação. Também a avaliação evolui. As notas desaparecem em certos graus, em certos tipos de escolas... Falar de avaliação formativa não é mais apanágio de alguns marcyanos. Talvez passemos – muito lentamente – da medida obsessiva da excelência a uma observação formativa a serviço da regulação das aprendizagens (PERRENOUD, 1999, p.10).

2.3.2 Por uma Pedagogia Interativa e Dialógica

As propostas acerca de um novo entendimento do processo avaliativo, para que se efetivem na prática, precisam acompanhar alterações no processo de ensino e aprendizagem, modificando os papéis e a atuação de professores e alunos. LUCKESI coloca que “para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação” (2002a, p.42). Para que gere

transformação social, deve ser uma pedagogia interativa e dialógica, que contribua para a formação de cidadãos críticos, criativos e atuantes. Esta pedagogia concebe o ser humano como um ser dinâmico, sempre em movimento e em construção, com potencialidades a serem desenvolvidas, cujas manifestações e resultados têm caráter provisório. O educador, ao invés de transmissor de informação, passa a atuar como mediador da construção do conhecimento pelo aluno, que assume um papel ativo, de protagonismo em sua vida escolar. “O professor cuida do aluno como o pai cuida do filho. O aluno tem de sentir amparado, puxado. O termo educar vem do latim, em que significa puxar de dentro. Paulo Freire disse que o bom professor é aquele que influencia o aluno de tal maneira que o aluno não se deixe influenciar” (DEMO, 2003, p.6). O aluno, antes repetidor e submisso, recebe de seu professor estímulo à autonomia no fazer e no ser, podendo então atuar de forma ativa e transformadora. DEMO lembra ainda que “grande parte do esforço pedagógico consiste em trabalhar positivamente a auto-estima do aluno, para que possa emergir como sujeito capaz, por si mesmo” (1996, p.20). DEMO ilustra: “a gente lê um autor, para se tornar autor. Na nossa escola temos outra idéia: lemos um autor para reproduzir o autor, para fichar o livro” (2003, p.6).

Esta pedagogia, a que nos referimos, implica uma atenção às diferenças e individualidades, de maneira que se possa promover a aprendizagem de todos. Sabemos que os alunos aprendem em diferentes tempos e de diferentes modos. Neste sentido, LUCKESI enfatiza que o espaço educativo “deve ser acolhedor, nutridor; e o tempo necessita de ser o tempo necessário para que esse desenvolvimento se dê” (2003, p.63). Uma pedagogia que trata todos os educandos de forma homogênea é inadequada para alguns deles. “Para alguns, pode ser dominada facilmente e, por isso, não constitui um desafio nem provoca a aprendizagem. Outros, porém, não conseguem entender a tarefa e, por isso, não se envolvem nela.” (PERRENOUD, 2001a, p.26).

Vale lembrar que diferenciar o ensino não significa individualizar, no sentido do trabalho sozinho ou em relação única com o professor, mas implica sim uma gestão mais individualizada dos processos de aprendizagem (PERRENOUD, 2001a). Ao educador cabe, baseado em experiências já realizadas ou em sua criatividade, promover situações desafiadoras para cada aluno. As pedagogias de projeto são um exemplo possível de trabalho com as diferenças, assim como os

trabalhos diversificados e as práticas de auto-avaliação. “Escola e professores, entre outras medidas, podem distribuir suas atenções em função das possibilidades ou necessidades de cada estudante, munir-se de recursos para o trabalho independente e criar climas de cooperação entre os alunos” (SACRISTÁN, in ALCUDIA, 2002, p. 35). Para instrumentalizar o professor, faz-se necessária uma formação continuada e o estímulo à reflexão sobre suas práticas, vislumbrando assim as possibilidades de transformação da ação educativa, assunto que trataremos no próximo capítulo.

Coerente com atenção à diversidade é a importância do professor contextualizar o ensino. Os conteúdos propostos devem estar vinculados à vida, à situações da realidade experienciada pelo aluno.

...A criação e recriação do Conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar. (CORTELLA, 2001, p.124)

Os conhecimentos prévios do educando devem ser considerados, na medida em que facilitam a construção do conhecimento, permitem uma aproximação real das motivações e interesses do aluno, bem como enriquecem a construção de novos conceitos coletivamente. No planejamento, o educador deve prever os objetivos de forma ampla e definir algumas estratégias para que os conteúdos sejam trabalhados de forma significativa e funcional junto aos alunos. Inclusive,

no curso da avaliação da aprendizagem dos alunos, entendemos que se devem promover mudanças, substituindo-se os objetivos com referencial maior por princípios estruturais e conhecimentos significativos. Estes, apresentados no plano de curso e no planejamento das aulas, devem contemplar ética e qualidade de vida, incorporando-os como aspectos norteadores do processo educativo” (KEIM, 2000, p.53).

A educação tem um papel fundamental na conquista de uma forma de viver, em coletividade, em comunidade, com harmonia e responsabilidade. MORIN ressalta que “o ensino de disciplinas separadas e sem comunicação entre si produz uma fragmentação e uma dispersão que nos impede de ver globalmente coisas que são cada vez mais importantes no mundo. Existem problemas centrais e fundamentais que permanecem completamente ignorados ou esquecidos e que são importantes para qualquer sociedade e qualquer cultura” (2002, p.24). Como já

fizemos referência, o trabalho com projetos permite uma gestão mais individualizada da aprendizagem, e também permite a integração de disciplinas em torno de uma proposta comum, facilitando a contextualização dos conhecimentos a serem desenvolvidos. Gostaria também de fazer referência à proposta da Escola da Ponte, em Portugal, especialmente retratada por Rubem Alves, em sua obra “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” (ALVES, 2001). Esta iniciativa representa um caminho de possibilidades.

Não pretendemos aqui abordar todas as possíveis tendências, nem apresentar uma linha específica de atuação pedagógica preferencialmente, até porque não existe **uma** forma de atuação mais adequada para **todos** os contextos. Sabemos que, se o professor receber uma formação continuada, adequada e necessária, muitas possibilidades ainda poderão surgir, no que diz respeito à práticas pedagógicas inovadoras, que considerem os avanços que a ciência já nos proporcionou e mobilizem também outros. Pretendíamos aqui somente apresentar a indissociabilidade entre a avaliação mediadora e uma prática pedagógica interativa e dialógica, evidenciando o que a caracteriza em sua essência. Enfim, acreditamos que, como Rubem Alves e Pedro Demo, os educadores deveriam avaliar suas aulas perguntando “se seus alunos conseguiram viver mais felizes, se o conhecimento aprendido lhes trouxe alguma nova alegria de viver, se eles sentiram sabor em saber mais” (DEMO, 2002, prefácio).

2.4 SEMEANDO NOVAS POSSIBILIDADES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Analizamos anteriormente o histórico da avaliação escolar, apresentamos alguns dos avanços da ciência no que diz respeito à compreensão de como se constrói o conhecimento e refletimos a respeito das atuais propostas no campo da avaliação e sua relação intrínseca com a prática pedagógica como um todo. Para que o ideal de avaliação aqui delineado possa se tornar realidade nas escolas, precisamos lembrar que esta possibilidade depende essencialmente de pessoas. Pessoas que vivem “...atualmente momentos de incertezas, dúvidas, transformações, avanços tecnológicos, trágicos processos de desumanização, globalização da economia e revisão de antigos projetos e utopias.” (SANTOS NETO, 2002, p.41) Os educadores, neste contexto, constroem suas histórias de vida,

passam por experiências no âmbito da educação como alunos e como professores, convivem num modelo social excludente, seletivo e competitivo.

Assim, a formação de professores assume um papel extremamente importante, na medida em que possa contribuir para a abertura de novos rumos, oportunizando o vislumbre de novos horizontes. Afinal, é por meio da educação que se pode idealizar uma sociedade mais humana. Sabemos que as transformações que envolvem pessoas acontecem a médio e longo prazo, mas, como dizia Paulo Freire, “o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (FREIRE, 1996, p.77).

Na formação de professores não basta uma abordagem em torno da dimensão profissional, faz-se necessária a valorização também da dimensão pessoal. SIMÕES coloca que “a competência da prática educativa depende do fato de o professor ser uma pessoa realizada que se compreende a si próprio, utilizando-se como instrumento humano eficaz que promove o desenvolvimento dos alunos.” (1995, p.168) Atualmente este processo formativo está estreitamente relacionado com a aquisição de conhecimentos que envolvem o ensino e a aprendizagem, que aliás são extremamente importantes, mas insuficientes diante da complexidade que implica o desenvolvimento profissional do educador. “É necessário transcender a dimensão ‘do que fazem os professores’ que constitui ainda o pano de fundo da atual preparação dos candidatos a professores, abordando igualmente ‘o que são’...” (SIMÕES, 1995, p.175).

A formação inicial de professores, assim como a continuada, deve ser revista, repensada e melhor qualificada, buscando novos caminhos que instrumentalizem o docente, desenvolvendo as competências necessárias para sua atuação junto aos alunos. “A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 12). RIOS acrescenta que “...a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, (...) o que envolve formação inicial e contínua articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores.” (2002, p. 11-12)

Diante da complexidade do mundo atual e do desejo de se fazer educação de qualidade, muitos estudiosos e profissionais da educação têm refletido acerca das competências necessárias ao docente para o exercício de sua profissão. Muitas vezes, o perfil traçado de ‘professor ideal’, refletindo a complexidade da relação educativa, parece utópico. PERRENOUD (2000) relacionou dez domínios de competências que considera prioritárias na formação de professores: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar sua própria formação contínua. Assim, a idéia de que os professores precisam dominar apenas os saberes disciplinares, apesar desses serem muito importantes, já foi superada, pois temos clareza da necessidade de algumas relevantes competências profissionais. Uma delas, inclusive, seria a que capacitaria o educador a transpor para a sua prática cotidiana as aprendizagens realizadas a partir do aprofundamento em teorias do conhecimento.

“Ao nos preocuparmos com as competências, estaremos, acima de tudo, lutando por uma formação profissional dos professores baseada na realidade das práticas” (PERRENOUD, 2001b, p.11). A formação docente para a competência integra avanços; no entanto, como destaca SANTOS NETO, precisamos ainda estar atentos para “...a necessidade de considerar de forma efetiva, nas práticas formativas, os aspectos humanos do trabalho docente (...) considerar não apenas os aspectos técnicos, políticos e profissionais, mas também as exigências da complexa natureza humana que escapam muitas vezes dos esforços de domínio e controle, gerando inseguranças e surpresas nem sempre agradáveis” (2002, p.42).

Os estudos mais atuais a respeito da formação de educadores ressaltam a relevância da integração entre teoria e prática, buscando caminhos que levam o profissional a refletir e discutir a respeito desta prática, relacionando estas discussões a teorias que fundamentam as reflexões e que possibilitam, então, os avanços. HOFFMANN reforça que “as transformações e a conscientização do educador serão possíveis a partir da análise que eles façam das situações vividas no cotidiano, manifestando dúvidas e anseios” (2001, p.17). E complementa: “parece-

me necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática” (HOFFMANN, 2001, p.25).

O ser humano está condicionado a uma série de estímulos sociais, políticos, econômicos e culturais. A ação do educador está inserida em um contexto que determina muitas das suas intervenções. No entanto, ele pode romper condicionamentos e construir uma nova história. “As condições humanas são construções humanas no tempo e no espaço, portanto, podem se fazer numa ou noutra direção.” (VASCONCELLOS, 2003, p. 24) Assim, o professor não pode ser objeto das decisões de outros, de uma lógica alienada, mas deve ser sujeito atuante nas discussões e transformações da prática educativa, respondendo por seus atos, construindo uma história. Nessa concepção, “o professor é um ativo participante do processo, construindo seu conhecimento e se constituindo em sujeito de sua prática” (ABRAMOWICZ, 2002, p.85).

SCHÖN propôs “uma nova epistemologia da prática, que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação (o ‘pensar o que fazem, enquanto o fazem’) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito.” (2000, p.7) E acrescentou que “o currículo normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a ‘reflexão-na-ação’, criando, assim, um dilema entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes” (SCHÖN, 2000, p.7). O conceito de profissional reflexivo, revitalizado por Schön, acabou por difundir a idéia de ‘professor reflexivo’ no campo da educação. “O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor...” (LUDKE, 2001, p.80). No entanto, PIMENTA alerta para a necessidade de uma

análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo (...) para superar as suas limitações, afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos. (2002, p.47)

NÓVOA (2001), integrando essa concepção, coloca que o desenvolvimento de práticas educativas eficazes surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas. Neste sentido, as equipes são essenciais para estimular a reflexão e o debate. LUCKESI também reforça a necessidade do método da ação-reflexão-ação “para a realização o mais próximo possível do desejado, como meio de autodesenvolvimento” (2002a, p.165).

PERRENOUD, contribuindo para o aprofundamento das noções que envolvem a prática reflexiva no ofício do educador, analisa que todos nós refletimos naturalmente acerca de nossas ações, mas, para que haja tomada de consciência e transformações, esta reflexão deve ser sistematizada e regular.

Um “professor reflexivo” não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais (PERRENOUD 2002, p. 43-44).

É uma questão de postura, a ser desenvolvida nas formações iniciais e contínuas.

O professor enfrenta em seu cotidiano uma série de desafios de ordem prática. Os conhecimentos e saberes teóricos circundam o seu agir. A reflexão sobre a prática, através de discussão de situações-problema, estudos de caso, observações mútuas e uma série de outras estratégias, deve ser incentivada pelo corpo diretivo da instituição escolar como ação fundamental para os progressos da ação educativa. A escola deve ser encarada pelo professor não só como lugar de ensino, mas também de aprendizagem, já que é neste contexto, onde se efetivam os problemas educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. (NÓVOA, 2001)

“Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista de empenhamento e de relação humana” (NÓVOA, 2000, p. 9). A ação de educar envolve o saber técnico, a escolha de estratégias, modos de atuar e interagir. O espaço da educação é um espaço compartilhado entre pessoas e que acolhe “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais

cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 2000, p. 17). Por essa razão, as histórias de vida de professores têm sido utilizadas como metodologia de pesquisa e investigação para produção de conhecimento no campo da educação e mais especificamente no campo de formação de educadores. “É inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos”. (NÓVOA, 2000, p. 19)

FREIRE, abordando a questão da formação docente, propôs uma série de saberes necessários à prática educativa e que motivam e direcionam para a autonomia do ser dos educandos. Ele “mostra como o rigor e a competência não exigem arrogância, mas sim simplicidade e o esforço por ser ‘gente mais gente’” (SANTOS NETO, 2002, p. 46). FREIRE expõe que “... quanto mais metodologicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também” (1996, p. 142).

RIOS coloca que o objetivo dos professores deve ser o de construir *felicidadania* e, para a autora,

construir *felicidadania*, na ação docente, é reconhecer o outro (...), tomar como referência o bem coletivo (...), é envolver-se na elaboração e desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho (...), é instalar na escola e na aula uma instância de comunicação criativa (...), é criar espaço, no cotidiano da relação pedagógica, para a afetividade e a alegria (...), é lutar pela criação e pelo aperfeiçoamento constante de condições viabilizadoras do trabalho de boa qualidade. (2002, p. 125-132)

As pessoas escolarizadas vivenciaram as práticas avaliativas empregadas usualmente nas instituições de ensino e, por muitos anos, esta ação não foi pensada nem questionada. Hoje, a nível do discurso, muitos são os que contestam as práticas da avaliação tradicional, mas poucos são os que realmente ousam movimentar-se, efetivamente ‘contra a corrente’ do que é usual na prática. “É necessário a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso” (HOFFMANN, 2001, p. 12). Um educador que não questiona nem reflete a respeito das situações do cotidiano, cristaliza sua ação docente em verdades prontas e rígidas.

Para que possamos ressignificar a avaliação precisamos de educadores críticos, dinâmicos e conscientes de seu papel social, afinal, “não é o especialista um gabinete, afastado da docência e do contexto da sala de aula, que terá condições de conduzir estudos avaliativos inovadores. É a partir da ação coletiva e consensual dos professores que isso poderá acontecer”. (HOFFMANN, 2001, p.103)

O campo de possibilidades na educação é vasto. As conquistas podem ser significativas. Para isto é preciso que os educadores sejam valorizados, que sejam reconhecidos em seu papel fundamental na construção da sociedade. “A formação de professores deverá ser inteligente o bastante para atribuir um papel essencial à experiência dos formandos...” (HADJI, 2001b, p.16) e, assim, semear novas possibilidades que representem progresso e crescimento em termos, principalmente, humanos.

2.5 A REALIDADE PESQUISADA E AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

2.5.1 Avaliação formativa ou avaliação mediadora?

O termo avaliação formativa é o de referência na instituição, tanto para pais como para educadores e alunos; por isso, no questionário aplicado aos professores, apresentei as questões utilizando este termo. No entanto, para compor este trabalho optei pelo termo ‘avaliação mediadora’ (apresentado por HOFFMANN), por acreditar que o que se faz, ou se deve fazer, numa proposta de avaliação mais humana e viabilizadora da construção do conhecimento, tem relação direta com a idéia da mediação, do diálogo e da aproximação que esta ação de mediar implica.

Ao longo da formação continuada dos educadores foi proposto o estudo da Teoria Aprendizagem Mediada, de Reuven Feuerstein, que enfoca a indissociabilidade entre intelecto e afeto. Esta teoria foi desenvolvida entre 1950 e 1963, quando o autor trabalhou com crianças com distúrbio de aprendizagem e analisou o papel da mediação na modificabilidade estrutural cognitiva (FEUERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM, 1994, p.4). FEUERSTEIN acredita que todo ser humano é modificável, “dotado de uma mente plástica, flexível, aberta a mudanças, assim como dotado de um potencial e de uma propensão natural para a aprendizagem” (ABRAHÃO, 2004, p. 60). Acredita também que “...todos os

indivíduos que se queiram envolver num processo de transmissão cultural (pais, educadores, professores, formadores ou mediatizadores) deverão submeter-se a esta crença, só assim se pode avaliar se está preparado para assumir esta função.” (FONSECA, 1998, p.40)

A idéia da mediação passou a estar presente nas reflexões a respeito da ação docente em sala de aula no Colégio Marista Santa Maria, e assim, gradualmente, a construção do conceito de avaliação formativa entre os educadores começou a ser compreendida de forma mais ampla, envolvendo a ação cotidiana do professor na relação com seu aluno, ou seja, mais que uma discussão sobre avaliação formativa, refletíamos sobre uma ‘ação formativa’, que implicaria a mediação da aprendizagem em todos os momentos do processo pedagógico.

A mediação da aprendizagem é uma forma especializada de interação entre um sujeito que aprende e um sujeito que ensina. O mediador, agindo entre o mediado e o objeto a ser aprendido, promove uma modificação, regulação, adaptação ou adequação dos estímulos, do conceito a ser aprendido, objetivando a aprendizagem. Essa ação de alterar os estímulos, de propiciar a modificação na forma como serão percebidos, é função do mediador (MEIER, 2004, p.36).

De acordo com a Teoria de Feuerstein, são quatro as características que devem sempre estar presentes na ação mediadora para que ela se constitua como tal: intencionalidade e reciprocidade, transcendência, mediação do significado e mediação da consciência da modificabilidade, que são as “universais” (FEUERSTEIN, 1994, p.97); e outras oito necessárias para que ela seja mais eficaz, quais sejam, mediação do sentimento de competência, mediação do controle do comportamento, mediação do comportamento de compartilhar, mediação da individuação e diferenciação psicológica, mediação da busca, planejamento e alcance dos objetivos, mediação da busca da adaptação a situações novas e complexas, mediação da alternativa positiva e mediação do sentimento de pertença. (FEUERSTEIN, 1994, p.15)

A idéia é a de que o mediador: acredite na possibilidade do aluno modificar-se, buscando sinais de progressos e entendendo a estrutura cognitiva como dinâmica; aja intencionalmente na busca de estratégias que promovam a aprendizagem e contribua para que haja reciprocidade na interação com o aluno; procure transcender o contexto imediato; e redimensione os conceitos conferindo-lhes significado. Para aprimorar sua ação mediadora, o educador deve incentivar

seus alunos, fazendo com que sintam-se capazes e competentes e orientá-los para que não sejam nem impulsivos nem apáticos diante das atividades propostas, buscando um equilíbrio que promova a reflexão necessária para a construção do conhecimento. Ao mediador cabe ainda promover a partilha de conhecimentos, sentimentos e pensamentos, bem como valorizar as particularidades de cada um de seus alunos, para que estes possam se perceber como seres únicos, diferenciados dos outros (MEIER, 2004).

A avaliação que pretendemos vem, no meu entender, ao encontro dos conceitos propostos na Teoria da Aprendizagem Mediada e da Modificabilidade Estrutural Cognitiva, e, assim, o termo avaliação mediadora talvez possa corresponder, de forma mais adequada, ao que almejamos enquanto instituição educativa.

2.5.2 A gênese da mudança

A transformação do processo de avaliação no Colégio Marista Santa Maria aconteceu a partir de duas condições iniciais. Primeiramente devo dizer que a instituição sempre cultivou o estudo e proporcionou momentos de reflexão sobre a prática, o que estimula o dinamismo entre os educadores diante da ação pedagógica. Considerando este “clima” inicial, a direção educacional da mantenedora (ABEC – Associação Brasileira de Educação e Cultura)⁴ promoveu encontros para a discussão dos planejamentos que vinham sendo realizados. Ao entrevistar esta diretora (AT), questionando a história e a origem deste processo, ela relatou que após muitas leituras sobre o planejamento, currículo e avaliação, optou-se por desenvolver as reflexões e promover possíveis mudanças a partir do planejamento, construindo um planejamento integrado participativo. Então, ao longo do ano de 1994, uma profissional da mantenedora motivou e conduziu discussões, junto aos educadores, a respeito do trabalho a ser desenvolvido em cada área do

⁴ Mantenedora, sediada em São Paulo, responsável pela gestão administrativa dos colégios Maristas da Província de São Paulo e pela orientação pedagógica e educacional destes mesmos colégios. Em 2003 aconteceu uma fusão da Província Marista de São Paulo e da Província Marista de Santa Catarina, formando a nova província, a Província Marista Brasil Centro Sul, com sede administrativa em São Paulo (ABEC) para os colégios da antiga Província Marista de São Paulo e sede da gestão educacional em Curitiba (CEMEP – Centro Marista de Estudos e Pesquisas).

conhecimento, desde a educação infantil até a 3ª série do Ensino Médio. O grupo assim definiu o objetivo geral de cada uma destas áreas e estabeleceu eixos que pudessem contribuir para que a verticalidade do trabalho fosse garantida. Tendo definido os eixos de cada componente curricular, partiu-se para a análise de conteúdos a serem ministrados em cada série e a construção dos objetivos a serem atingidos pelo aluno. O investimento no planejamento permitiu que, aliado ao debate acerca das práticas pedagógicas em sala de aula, fosse possível, em 1998, iniciar um processo de avaliação diferenciado na Educação Infantil e na 1ª série do Ensino Fundamental.⁵

Os esforços iniciais se concentraram na formação dos professores, na implantação de um novo relatório de avaliação e na transformação de algumas práticas por conta da vivência desta nova realidade. AT relatou que os autores de livros criticavam a avaliação tradicional, mas não propunham ações específicas. A partir de uma reunião com os professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, o grupo concordou que não poderia continuar com esta mesma prática. Desde então professores da 1ª série montaram um projeto participativamente, construindo uma proposta de ação, a ser multiplicada pela mantenedora. Da 1ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, até então utilizávamos o tradicional boletim com notas para cada componente curricular a cada bimestre. Diante desta proposta, a mantenedora sugeriu um novo relatório, onde deveriam estar presentes os objetivos bimestrais de cada disciplina, para os quais o professor definiria um conceito, que revelasse se o aluno atingiu ou não estes objetivos e de que forma. De 1998 a 2004, o processo de avaliação, dita formativa, instalou-se gradualmente até a 3ª série do Ensino Médio, a partir da determinação da mantenedora, para que esta ação se ampliasse, mas com uma evolução ao longo dos anos respeitando a realidade local, ou seja, de acordo com o que os profissionais que atuavam na gestão pedagógica do colégio consideravam adequado para a instituição.

As lideranças pedagógicas e educacionais da mantenedora e do colégio expressaram-se acerca do processo de implantação da proposta da avaliação formativa: AT relatou que acompanhou mais o começo e que os assessores psicopedagógicos do CMSM estavam muito bem formados, entendendo que não havia uma receita para que a implantação tivesse sucesso. Ela comentou que

⁵ Como esta pesquisa está direcionada ao Ensino Fundamental e Médio, este relato histórico focará estas fases.

sempre teve um grupo, inclusive de professores, que desejava esta mudança e que o propósito era realmente o de envolver os professores neste processo de transformação. O diretor educacional do CMSM (AS), presente no colégio há três anos, mas atuante junto à instituição Marista há mais tempo, revelou que não se começou pensando na avaliação, mas no planejamento, e que a proposta da avaliação formativa exige mudança para um trabalho coletivo. A assessora do núcleo psicopedagógico (MP), que acompanhou o processo no CMSM desde o início, lembrou o quanto foi difícil a implantação da avaliação formativa. A maior dificuldade foi a da transformação de práticas e crenças, em entender que o planejamento e a maneira de atuar deveriam ser mudados. Aos poucos alguns professores foram percebendo que, quando trabalhavam diferente, o aluno aprendia melhor.

Estudos, leituras e discussões, desenvolvendo uma formação continuada, foram extremamente importantes nessa experiência. Ainda no ano que passou, 2004, as áreas de conhecimento, da Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Religioso, incentivadas pela direção educacional da mantenedora, construíram participativamente as suas matrizes curriculares. Em 2005 três novas áreas do conhecimento serão contempladas nesta construção participativa. O planejamento e a avaliação foram temas amplamente debatidos, ao longo destes anos.

Após a vivência e análise da prática, observamos que um número mais reduzido de alunos por turma é um fator fundamental para a viabilidade e garantia da qualidade deste trabalho. Entendemos também que os objetivos traçados nos planejamentos, e que constam nos relatórios de avaliação, não podem ser muitos específicos e/ou técnicos, o que demandaria uma quantidade muito grande de objetivos a avaliar e empobreceria a proposta, inviabilizando o projeto. Reorganizamos nosso calendário anual por trimestre, pois constatamos que, nesta proposta, precisamos de mais tempo para trabalhar com o aluno o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Percebemos que os planejamentos precisam ser sempre repensados quanto à relevância e significado dos conteúdos propostos, pois um novo relatório de avaliação, por objetivos, demanda uma ação pedagógica diferenciada, de relação mais profunda e próxima com cada aluno, o que implica mais tempo no desenvolvimento de cada conteúdo, já que a ação do professor é a de mediação para a construção do conhecimento. Aos poucos, educadores e

gestores foram percebendo que a avaliação formativa implica uma “ação formativa” em sala de aula, ou seja, a mudança na avaliação deve corresponder a uma mudança na ação pedagógica. Constatamos também que o processo é importante, mas não deve eliminar a relevância dos resultados, e sim compor com eles um todo passível de análise qualitativa. A prática também nos fez compreender que a prova pode ter seu lugar no processo de avaliação, se tiver um caráter formativo, e que o fato de não marcar suas datas não é o que garante que a proposta aconteça em sua integridade. Hoje acreditamos que, diante de alguns conteúdos que exigem memorização, devemos inclusive marcar as datas para as avaliações.

A equipe responsável pela supervisão pedagógica no colégio proporcionou vários momentos de aprofundamento, com palestras, debates e incentivo à leitura de autores de referência no campo da avaliação da aprendizagem escolar e da construção de conhecimento.

Houve resistência não só dos professores, como também das famílias e dos alunos. Momentos de insegurança e conflito permearam as ações iniciais. No entanto, a tranquilidade e abertura para o novo da parte de alguns educadores foram fundamentais para que esta experiência pudesse ser construída e para que, aos poucos, a confiança pudesse ser reconquistada. Reuniões com os pais, acolhendo as dúvidas, incertezas e críticas, fizeram parte do processo e, nestes momentos, a equipe de gestão pode esclarecer e aprofundar conhecimentos relevantes para o entendimento da avaliação formativa.

Hoje, após a experiência de sete anos com esta proposta, alcançamos grandes conquistas e sofremos com algumas dificuldades. AT inclusive reforça a importância da formação dos professores para que possamos corrigir os equívocos. Continuamos nossas reflexões nos sábados de encontros pedagógicos, nas reuniões semanais de estudo e nas reuniões com os coordenadores de área. No ano de 2004, a partir de uma demanda deste grupo de coordenadores de área, iniciamos um estudo e análise da atual situação da avaliação no colégio, com a contribuição de uma consultora externa. O desafio maior desta pesquisa é o de identificar estes equívocos nas ações e poder corrigir rotas.

3 METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA E CAMPO DE ESTUDO

Conforme já relatado na introdução deste trabalho, a realidade vivida no meu ambiente profissional foi a grande fonte das motivações que impulsionou esta pesquisa. Esta caracteriza-se como um Estudo de Caso, de abordagem qualitativa, que "...se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). A idéia de estudo de caso implica uma busca em retratar a realidade de maneira completa e profunda, enfatizando a interpretação em contexto. "Um princípio básico deste tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). O campo deste estudo, o Colégio Marista Santa Maria, está localizado em Curitiba, no estado do Paraná. Este é um colégio particular, fundado em 1925, que atende cerca de 2800 alunos e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É freqüentado por alunos de classe média e média alta em sua maioria, investe na formação continuada de seus educadores e revela dinamismo na busca pelos avanços e progressos no âmbito da educação.

Considero fundamental explicitar o fato de que faço parte do quadro de profissionais da instituição, sendo responsável inclusive pela supervisão dos processos pedagógicos, dentre outras funções, o que promove as interferências pertinentes, presentes em pesquisas desta natureza. ANDRÉ e LUDKE, analisando as características básicas da pesquisa qualitativa, indicam o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento, de forma que este tipo de pesquisa "...supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo" (1986, p.11), no meu caso, através da inserção consolidada neste campo de estudo.

3.2 SELEÇÃO DE SUJEITOS

Esta pesquisa pretende dar voz ao professor que, em sua trajetória profissional, se depara com constantes desafios. No caso específico do Colégio Marista Santa Maria, o educador vivenciou um processo de estudos e conseqüentes transformações no sistema de avaliação. Desde 1994, participou de discussões sobre o planejamento, aprofundando a análise por componente curricular, para torná-lo um real instrumento de trabalho. De 1998 a 2004, as transformações na prática pedagógica e nos processos formais de avaliação aconteceram gradativamente. Pretendemos conhecer mais profundamente a experiência vivida pelo educador até o presente momento diante deste contexto apresentado. Sendo assim, o sujeito de análise da pesquisa é o professor do Colégio Marista Santa Maria.

Os educadores a participar da pesquisa foram selecionados de acordo com alguns critérios, com o objetivo de profundidade e qualidade nas respostas:

- a vivência da prática da avaliação mediadora, nas fases do ensino fundamental ou ensino médio;
- o conhecimento da realidade estudada, ou seja, a prática da avaliação mediadora por no mínimo três anos no Colégio Marista Santa Maria;
- experiência anterior, ou atual em outra instituição de ensino, com as práticas de avaliação tradicional;
- o desejo e disponibilidade em participar da pesquisa;
- a diversidade dos educadores quanto à série e componente curricular que lecionam, visando coletar informações e vivências dos diferentes contextos de trabalho dentro da instituição (turno da manhã ou tarde, grupo de educadores por áreas de conhecimento ou por série).

Alguns outros sujeitos também foram pesquisados, através de entrevista, com o intuito de complementar as informações coletadas nos questionários. Aqueles foram selecionados pela função que exercem. Foram entrevistados:

- a diretora educacional do CEMEP (Centro Marista de Estudos e Pesquisas), que faz parte do quadro de funcionários da mantenedora do colégio;
- o diretor educacional do Colégio Marista Santa Maria;
- um assessor psicopedagógico do Colégio Marista Santa Maria, que acompanhou o processo desde o início;

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados desta pesquisa foram coletados através de dois instrumentos, o questionário e a entrevista. Estes dados foram complementados por uma análise do contexto, realizada a partir das observações da pesquisadora, inserida e atuante no campo de estudo.

O questionário foi aplicado em dezenove educadores, dentre os aproximadamente cento e trinta que atuam no Ensino Fundamental e Ensino Médio, selecionados de acordo com os critérios já mencionados no item anterior. A aplicação, previamente planejada, teve início com a explicação dos propósitos da pesquisa e do questionário, com posterior esclarecimento das dúvidas. Todos os educadores levaram consigo o questionário de pesquisa e, assim, puderam utilizar o tempo que consideraram necessário para responder às questões. Dezesseis questionários foram devolvidos à pesquisadora após a conclusão das respostas pelos sujeitos de pesquisa. Os outros três não foram devolvidos e, da mesma forma, não foram solicitados pela pesquisadora, já que um dos critérios de seleção dos sujeitos foi o da disponibilidade e desejo em participar da pesquisa.

O questionário, semi-estruturado, foi construído com doze perguntas abertas, para serem respondidas de forma descritiva. A opção por questões abertas teve como principal objetivo não limitar as respostas e coletar possíveis informações desconhecidas pela pesquisadora, e, assim, aprofundar o conhecimento da situação analisada.

As questões foram elaboradas a partir de alguns enfoques considerados relevantes para uma abordagem junto ao educador. As três primeiras perguntas pretenderam analisar o **conhecimento e embasamento teórico** do professor a respeito do processo de construção do conhecimento e da avaliação formativa. As

perguntas de número quatro e cinco, enfocaram a **formação de professores**, para que pudéssemos analisar este importante fator de viabilização das práticas pedagógicas inovadoras. As questões de número seis a nove tiveram como objetivo uma aproximação da **práxis**, e as de número dez a doze apontaram para as possibilidades de solução das dificuldades relatadas, bem como pretenderam analisar a criatividade e **posicionamento do educador diante do processo educativo**.

A entrevista foi escolhida como instrumento de coleta de dados, com o intuito de complementar algumas informações. Ela foi realizada com algumas pessoas que, pela sua função, poderiam contribuir para o aprofundamento da situação estudada. A entrevista, não estruturada, foi conduzida pela pesquisadora a partir de um roteiro previamente planejado, porém com liberdade e flexibilidade no desenvolvimento da mesma. Ao iniciar a entrevista, expusemos o propósito da mesma, explicamos a finalidade da pesquisa e formulamos as perguntas. Os sujeitos pesquisados assinaram todos o Termo de Consentimento Esclarecido, autorizando a análise e publicação das informações por eles fornecidas.

QUESTIONÁRIO

“AVALIAÇÃO FORMATIVA: POSSIBILIDADES E LIMITES, NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR”

Por Sylvie Brandes

Universidade Federal do Paraná

Este questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida, em nível de mestrado, no Setor de Educação, para conhecer a representação do professor a respeito das possibilidades e dos limites da proposta da avaliação formativa. Acreditamos que a valiosa opinião de quem vive esta experiência possa auxiliar-nos na correção de algumas rotas, para que esta proposta traga cada vez mais resultados significativos. Assim, solicitamos que, ao responder a este questionário, você não utilize autores de referência, mas escreva o que você pensa e acredita, a partir de sua vivência. As respostas serão anônimas, de forma que sua identidade neste processo de pesquisa seja confidencial. As opiniões serão consideradas e incluídas na análise posterior de dados.

Agradecemos desde já sua disponibilidade em responder ao questionário e participar desta pesquisa.

INSTRUÇÕES:

- Leia as perguntas atentamente;
- As questões devem ser respondidas de forma detalhada;
- Utilize o tempo que for necessário;
- Muito importante: sinceridade nas respostas! Sua opinião é fundamental para esta pesquisa;
- Assinalar com um X as questões referentes à caracterização do sujeito.

CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA

A- Sexo: M F

B- Idade 20 a 29 anos

30 a 39 anos

40 a 49 anos

acima de 50 anos

C- Escolaridade: Ensino Médio

Graduação

Pós-Graduação

D- Faixa etária de atuação:

1ª a 4ª série EF

5ª a 8ª série EF

Ensino Médio

Graduação

E- Tempo de atuação no Colégio Marista Santa Maria:

3 a 5 anos

6 a 9 anos

10 a 20 anos

mais de 20 anos

F- Atua também em outra instituição?

Não.

Sim. Esta instituição trabalha também com avaliação

formativa? ____

QUESTÕES

1- Como acontece o processo de aprendizagem? Como o aluno aprende?

2- Existe relação entre a proposta da avaliação formativa e o processo de ensinar e aprender? Qual?

3- Em que consiste a proposta da avaliação formativa?

4- Como aconteceu o processo de formação dos professores no Colégio Marista Santa Maria para a implementação da nova prática de avaliação formativa?

5- Você considerou suficiente a formação oferecida pela instituição para desenvolver esta prática?

6- Diante da proposta da avaliação formativa houve mudança na sua prática pedagógica? Se sim, em que ela se modificou?

7- Você observou benefícios advindos desta prática? Se sim, em que o professor, aluno e família se beneficiaram?

8- Você observou dificuldades advindas desta nova proposta? Se sim, quais são as dificuldades que você, professor, tem encontrado? Comente e justifique o porquê de cada uma das dificuldades.

9- Na sua opinião, existem dificuldades que surgiram para os alunos e para as famílias, a partir da proposta da avaliação formativa?

10- Diante das dificuldades relatadas quanto à sua própria ação, quais soluções você proporia? Para quais dificuldades você não vê solução?

11- E diante das dificuldades que envolvem os alunos e as famílias, quais soluções você proporia?

12- Imaginando uma escola dirigida por você, como seria a sua prática de avaliação?

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1- Em que consiste a proposta da avaliação formativa?
- 2- Como você percebe a implantação da avaliação formativa e o desenvolvimento deste processo no CMSM?
- 3- Como aconteceu e como acontece o processo de formação dos professores? Foi e/ou está sendo suficiente?
- 4- Você percebe modificações na prática pedagógica do professor a partir das transformações no processo de avaliação?
- 5- Existem benefícios advindos desta prática (para o professor, para o aluno, para a família)? Quais?
- 6- Quais tem sido as principais dificuldades vividas a partir deste processo (para o professor, para o aluno, para a família)?
- 7- Quais soluções você proporia para estas dificuldades? Para quais problemas você não vê solução?
- 8- Observações relevantes.

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo a inclusão das informações por mim fornecidas junto à pesquisa sobre “AVALIAÇÃO MEDIADORA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR: POSSIBILIDADES E LIMITES NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR”, estando ciente de que os dados serão analisados e publicados e que, de acordo com a legislação específica sobre Ética em pesquisa, deverá ser resguardado o meu anonimato enquanto parte da amostra pesquisada.

Pelo exposto, firmo o presente.

_____, ____ de _____ de 2004.

RG:

CPF:

Endereço ou e-mail:

Telefone:

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Uma prévia categorização das unidades pertinentes foi realizada pela pesquisadora ao planejar o questionário. Após a coleta, os dados foram analisados de acordo com o seguinte procedimento:

- Leitura atenta de todas as informações registradas pelos educadores nos questionários;
- Validação das categorias previamente traçadas;
- Sistematização e organização dos dados em unidades relevantes por critérios temáticos;
- Análise dos dados sistematizados (análise de conteúdo), estabelecendo relações entre eles e com a fundamentação teórica;
- Inserção das informações complementares, coletadas nas entrevistas, no corpo do trabalho;
- Integração das questões que compõem a unidade temática para a interpretação como um todo dos dados referentes à categoria delimitada.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O questionário aplicado foi construído baseado em temas relevantes para a pesquisa. Após a leitura atenta das respostas dadas pelos professores, os dados foram sistematizados com a finalidade de organizar as informações e facilitar a análise das questões referentes a uma mesma unidade temática. Foi possível, ao longo do processo de análise desses dados, constatar que os temas anteriormente traçados, que reuniam algumas questões no instrumento de pesquisa, confirmaram-se como categorias para apresentação e análise dos dados da pesquisa.

4.1 QUANTO À CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

Para contribuir com a análise das questões descritivas apresentadas no questionário, organizamos as informações e discutimos a respeito da caracterização dos sujeitos pesquisados.

A – SEXO:

Masculino – 3

Feminino – 13

B – IDADE:

30 a 49 anos – 16

C – ESCOLARIDADE:

GRADUAÇÃO – 1

PÓS - GRADUAÇÃO – 14

SEM RESPOSTA – 1

D – FAIXA ETÁRIA DE ATUAÇÃO:

1ª a 4ª SÉRIE – 6 (Professores 1,2,3,4,5,6)

5ª a 8ª SÉRIE – 5 (Professores 8,9,10,11,12)

ENSINO MÉDIO – 3 (Professores 14,15,16)

5ª a 8ª e EM – 2 (Professores 7,13)

E – TEMPO DE ATUAÇÃO NO CMSM:

3 a 5 anos – 4 (Professores 4,5,13,15)

6 a 9 anos – 6 (Professores 2,7,10,11,14,16)

10 a 20 anos – 5 (Professores 1,3,6,9,12)

mais de 20 anos – 1 (Professor 8)

F – ATUA TAMBÉM EM OUTRA INSTITUIÇÃO:

NÃO – 11

SIM – 5 Esta instituição trabalha também com avaliação formativa? SIM - 2

NÃO - 3

Constatei que a maioria dos sujeitos pesquisados foram do sexo feminino, tendência esta que pode ser entendida, a partir do fato do perfil dos professores de 1ª a 4ª série ser, quase que em sua totalidade, feminino. O perfil dos professores de 5ª série ao ensino médio revela a presença de ambos os sexos, em quantidades mais similares, no entanto, houve uma adesão maior do sexo feminino à pesquisa neste grupo e foram seis os sujeitos pesquisados só de 1ª a 4ª série, o que já contribui para esta tendência.

Observei ainda que todos os sujeitos pesquisados encontram-se nas faixas etárias de 30 a 40 ou de 40 a 50 anos. Como solicitei que o sujeito participante da pesquisa tivesse ao menos 3 (três) anos de casa e com experiência na avaliação mediadora e na tradicional, acredito que, com isso, diminuimos a probabilidade da participação de pessoas com a idade entre 20 e 30 anos.

Quanto a escolaridade, quatorze professores, dos dezesseis pesquisados, revelaram ter feito pós-graduação. No que se refere aos dois outros, um completou a graduação e o outro não respondeu à questão. Entendo então, que o grupo de professores pesquisado, a princípio, tenha usufruído de condições e possibilidades

para aprimorar e desenvolver o seu embasamento teórico em relação à sua prática profissional.

Ao aplicar o questionário procurei estabelecer uma diversidade dos professores quanto às séries e áreas de atuação. Este critério de seleção dos sujeitos está constatado na confirmação de que participaram da pesquisa seis pessoas que trabalham de 1ª a 4ª série, cinco pessoas atuantes na fase da 5ª a 8ª série, três do Ensino Médio e dois sujeitos que desenvolvem sua atividade docente na fase da 5ª a 8ª série e também no Ensino Médio.

A diversidade do grupo pesquisado mostrou-se também quanto ao tempo de atuação na instituição: quatro professores estão no colégio de três a cinco anos, seis professores de seis a nove anos, cinco professores de dez a vinte anos e um com mais de vinte anos de casa. Destes sujeitos, onze trabalham somente no CMSM e cinco atuam também em outras instituições. Destes cinco, dois professores de 1ª a 4ª série trabalham em instituições que também aplicam a avaliação formativa e três professores do Ensino Médio em instituições que não trabalham com a avaliação formativa.

Constatei que grande parte dos educadores pesquisados atuam só nesta instituição e há pelos menos seis anos, o que demonstra que não há rotatividade intensa e que, assim, os educadores parecem ter condições de “digerir” a proposta, vivenciar suas dificuldades e avanços, bem como contribuir enquanto agentes formados e formadores para os progressos nas reflexões educativas.

4.2 CONHECIMENTO E EMBASAMENTO TEÓRICO

Foram construídas três perguntas no questionário que pretenderam investigar o embasamento teórico dos professores, relevante para a prática da avaliação mediadora.

A primeira delas questionou como acontece o processo de aprendizagem, como o aluno aprende. Diante desta questão muitos educadores expressaram a importância da intervenção do professor para que a aprendizagem seja possível: “...cabe ao professor interferir em suas (do aluno) concepções de mundo com intervenções pedagógicas específicas que provoquem mudanças significativas...” relatou o professor 1; “... o professor, como mediador, tem que estar atento a este

processo para poder intencionalmente lançar mão de propostas de trabalho que venham a estimular esse pensar, interesse e desejo de aprender,” enfatizou o professor 4. O professor 13 coloca que a aprendizagem acontece “de acordo com a forma que o professor faz acontecer as MEDIAÇÕES (destaque do professor), dentro e fora da sala de aula”; o professor 15 expressa que “... é necessário o professor criar ‘dispositivos’ didáticos, ‘projetos’, ‘atividades engenhosas’ para manter o interesse do aluno, levando-o a ‘aprender a aprender’.”

As idéias da interação professor-aluno e aluno-aluno, bem como a interação com o meio e com o objeto de estudo, surgiram como explicação de como acontece a aprendizagem. O professor 2 expõe que, “...quando o aluno interage com as pessoas em seu ambiente, quando entra em contato com o conhecimento que lhe desperte desejo, significado, existe o aprendizado”. “O processo de aprendizado ocorre através da interação professor-aluno, aluno-conhecimento e aluno-outros colegas ... em todos os sentidos, (...) seja isso ocorrendo por meio da interação com o objeto, por descoberta, ou por meio de interlocução com o educador”, comenta o professor 7. O professor 10 sugere que o aluno “... aprende de forma significativa quando pesquisa, lê, busca o conhecimento e troca experiências com colegas e professores. Claro que a mediação do professor é importante”. E ainda, o professor 14 acredita que “... o professor pode atuar como um mediador entre aluno e conteúdo, organizando-os de forma que estimulem e facilitem a construção cognitiva...” .

Alguns professores apresentaram o papel do aluno ativo e atuante como fator relevante para a aprendizagem. O professor 8 relata com clareza este aspecto: “o processo de aprendizagem acontece de forma bem participativa entre professor e aluno. Estabelece-se um vínculo mútuo entre ambos para que possam buscar estratégias diferenciadas, tanto no modo de ensinar, quanto no de aprender, pois professor e aluno precisam organizar, gerir as situações ‘didáticas’, buscar conhecimentos e, acima de tudo, partilhar suas experiências...” O professor 14 também comenta que a aprendizagem acontece “quando o aluno é colocado como um participante ativo...” Outros sujeitos pesquisados expressaram esta mesma idéia de outra forma, no momento em que consideraram que o aluno aprende quando pesquisa, quando lê, quando argumenta e partilha suas experiências.

A ênfase na importância do desejo de aprender também foi colocada como explicação para esta questão: “o aluno aprende quando se sente motivado e interessado pelo conteúdo, pois, assim, sente interesse em aprofundar seus conhecimentos”, afirma o professor 12; “...é necessário que o aluno seja instigado em seu desejo de aprender...”, concorda o professor 4.

A contextualização e significado dos conteúdos a serem aprendidos também foram sugeridos como elementos importantes neste processo de aprendizado, assim como os conhecimentos prévios do aluno, conforme comenta o professor 6: “é necessário que se leve em consideração ‘tudo aquilo que já é de sua apropriação’, para ampliação dos conhecimentos...”; e o professor 5, também, reforça que “o processo acontece a partir de conhecimentos que o aluno já adquiriu, levando em conta não apenas a estrutura biológica, mas também a qualidade dos estímulos que ele recebe.”

A diversidade advinda das histórias culturais e biológicas dos alunos foi retratada como fator de influência na aprendizagem, pois “... existem aqueles que apresentam dificuldade de concentração, outros com uma capacidade de investigação grande, outros com facilidade ou dificuldade cognitiva ...” (professor 11) e, neste sentido, a ação do educador é determinante.

Apareceu ainda, como resposta à questão, que o aluno aprende “mediante a exposição de conteúdos programáticos” (professor 16) e pela repetição, pelo modelo, pela prática” (professor 9), embora tais respostas tenham sido complementadas com aspectos já referidos anteriormente.

Observamos que os educadores relataram elementos importantes e necessários para que a aprendizagem aconteça, conforme descritos na fundamentação teórica, no item 2.2 que abordou a construção do conhecimento. As colocações dos professores 9 e 16, professores atuantes nas fases de 5ª a 8ª e Ensino Médio, expressaram a concepção “bancária” da educação, situação na qual o aluno, passivo, recebe as informações transmitidas por seu professor, bem como uma concepção comportamentalista que indica o treinamento e/ou condicionamento como caminho para a aprendizagem. O professor 11 integra as concepções inatista e ambientalista em seu discurso, quando condiciona a aprendizagem às possibilidades biológica e culturalmente determinadas.

A Segunda pergunta do questionário buscou a opinião do professor quanto à possível relação existente entre a proposta da avaliação formativa e o processo de ensinar e aprender. Todos os educadores confirmaram a existência desta relação e justificaram-na manifestando concepções diversas:

- “a relação está no questionamento contínuo do processo ensino-aprendizagem ...” (professor 1).
- “o objetivo principal da avaliação formativa é a promoção da aprendizagem, é o sucesso escolar e, para isso, é necessário que o professor acompanhe o processo de aprendizagem de cada aluno e reveja sua atuação como mediador da aprendizagem, realizando periodicamente o processo de auto-regulação”, relata o professor 2; “na avaliação formativa a interação entre educador-educando é constante, o que permite um *feedback* permanente entre os dois. Assim, a avaliação formativa consegue detectar os problemas, o ritmo da caminhada e as dificuldades individuais ...”, comenta o professor 7. Utilizando outras palavras, outros professores concordam com estas afirmações, expressando a mesma idéia.
- “a avaliação formativa permite ao aluno e professor o processo de metacognição, onde estarão revendo suas práticas, para adequá-las, chegando ao objetivo desejado” (professor 6).
- “a relação está na observação do todo. O processo acontece como a própria palavra, num crescente, da parte para o todo” (professor 9).
- “a ligação está na forma e nos papéis a serem desenvolvidos pelo professor e pelo aluno (...) são papéis democraticamente definidos, ou seja, onde há fala e escuta” (professor 13).
- “para que ocorra a interação professor-aluno-conteúdo deverá haver, por parte do professor, uma orientação do processo ensino-aprendizagem, o mesmo possibilitará mecanismos para que o aluno possa fazer suas reflexões e conclusões a respeito de determinado conteúdo, que será confrontado em sua aula com os demais alunos e mediado pelo professor” (professor 16).

Essa questão teve a intenção de descobrir se os educadores percebem a relação intrínseca existente entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Todos eles manifestaram-se concordando com a existência desta relação e justificaram coerentemente seu posicionamento. O professor 9, quando coloca que o processo acontece da parte para o todo no ensino-aprendizagem e na avaliação formativa,

parece descartar a possibilidade também existente de partirmos do todo na construção do conhecimento e na avaliação. A partir de uma situação concreta e vivida, da observação do todo, é possível analisar as composições, o detalhamento e elaborarmos sínteses de alguns objetivos bem específicos (partes).

A terceira pergunta teve como objetivo investigar o entendimento do professor a respeito da proposta da avaliação formativa. Esta questão é de extrema relevância, pois aborda o conceito central desta pesquisa, bem como a base necessária para a aplicação e vivência da proposta no campo de estudo.

Os professores manifestaram principalmente o caráter processual da avaliação formativa: “ela é um processo e, sendo assim, acontece durante todo o período, não restringindo-se a momentos específicos e pontuais” (professor 6); consiste em avaliar a caminhada do educando (...) e não apenas os resultados nas atividades ...” (professor 7); “consiste em avaliar o aluno de forma contínua ...” (professor 10); “a avaliação formativa consiste em acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, preocupando-se com todo o processo e não apenas com a avaliação (prova) final de determinados conteúdos” (professor 12); “todo o crescimento, todas as ações são avaliadas” (professor 9).

Os sujeitos de pesquisa enfatizaram também a aprendizagem enquanto essência da avaliação formativa: “o desafio da avaliação formativa é ajudar o aluno a aprender, ou seja, transformar a avaliação num momento de estudo e crescimento pessoal ...” (professor 1); “a proposta da avaliação formativa é a interação entre professor e aluno, de modo positivo e/ou significativo, de modo a ser uma prática contínua, prazerosa, no sentido da busca do conhecimento” (professor 8); “na avaliação formativa o aluno é convidado a estudar sempre e realmente aprender os conteúdos, tornando-os significativos para ele” (professor 7); avaliação formativa implica levar em consideração os avanços do aluno, “... trabalhando as suas dificuldades a fim de que ele possa atingir, no mínimo, conhecimento satisfatório em todos os conteúdos” (professor 10). Neste depoimento, o sujeito de pesquisa revela um dado específico do campo de estudo, onde os objetivos traçados em planejamento precisam ser atingidos pelos alunos, de modo suficiente, ao menos.

A relevância do papel do educador evidenciou-se no entendimento da proposta da avaliação formativa, tanto no sentido de diagnóstico das dificuldades, redirecionamento do planejamento e estabelecimento de linhas de ação para a

superação, como na compreensão do erro, como elemento positivo no processo, e na consideração e valorização das individualidades e particularidades de cada aluno. O professor 6 afirma que “a avaliação formativa também avalia o professor e o seu processo de trabalho”. Já o professor 1 complementa essa resposta com a idéia de que é preciso “analisar o desempenho da ação pedagógica ou das aprendizagens”, e continua: “...nessa concepção, o planejar deve ser flexível e aberto a novos rumos que garantam o ajuste essencial para sincronizar o caminhar do ensino com o da aprendizagem”. O erro foi mencionado pelo professor 4, alertando que “terá um papel significativo na continuidade do trabalho a ser desenvolvido”. Quanto ao olhar para a diversidade, o professor 8 coloca que “... o professor deverá ter um olhar diferenciado, cuidadoso em relação aos alunos para estimular e interferir na aprendizagem, contribuindo para melhorá-la.”

O professor 15 considera este olhar a essência da avaliação formativa quando afirma que esta proposta “consiste na individualização das trajetórias e estratégias, de modo que organize-se a regulação ‘personalizada’ dos processos de aprendizagem. Ela leva o professor a ‘observar’ mais os seus alunos para poder ‘ajustar’ de maneira satisfatória suas intervenções pedagógicas.”

A prática da avaliação formativa considera, de acordo com o relato de alguns professores, a utilização de recursos diversificados: “o professor utiliza como instrumento a observação diária e multidimensional e instrumentos variados, selecionados de acordo com cada objetivo” (professor 5); bem como a importância dos conteúdos serem significativos e contextualizados: “é importante trabalhar com conteúdos relevantes e contextualizados ao dia-a-dia do aluno” (professor 12).

Alguns professores da fase de 5ª a 8ª série e Ensino Médio enfatizaram o papel ativo e autônomo a ser desenvolvido junto ao aluno: O professor 7 sugere que o educador possa “articular com os alunos as melhores estratégias para superação” das dificuldades diagnosticadas, e o professor 13 considera necessário “... através do conhecimento formal e acadêmico e da formação humana, levar o aluno a ter autonomia, não só no aprender, mas no viver.”

Algumas concepções ou termos utilizados pelos sujeitos de pesquisa demonstraram uma visão parcial ou diferente daquela que vem sendo abordada pela comunidade científica a respeito da avaliação formativa. O professor 14 expressa que esta proposta “consiste em avaliar aquilo que ensina, ou seja, verificar se

realmente houve aprendizagem dos conceitos trabalhados com e pelos alunos.” Esta resposta atende também a uma conceituação da avaliação nos seus moldes tradicionais e, portanto, não caracteriza a avaliação formativa. Os professores 9 e 13 utilizaram o termo “transmissão do conhecimento”, refletindo as influências da educação bancária, discutida amplamente nas obras de Paulo Freire: “a avaliação está inserida em um processo onde leva-se em conta o aluno como receptor e também transmissor do conhecimento”; “consiste na efetiva construção do conhecimento e não somente (grifo meu) na ‘transmissão’.” Quando o sujeito de pesquisa considera o aluno como receptor e transmissor (grifo meu), apesar do termo indicar seu papel passivo na relação da aprendizagem, o aluno assumindo uma função de transmissor, a ele foi delegado um papel atuante. E, quando o outro professor considera a avaliação formativa a efetiva construção do conhecimento, sua concepção difere do que vem sendo apresentado pela comunidade científica, no sentido de que à avaliação formativa cabe contribuir para a construção do conhecimento, mas não consiste nesta em si.

Em sua resposta, o professor 2 descreveu a metodologia e estratégias utilizadas no campo de estudo, revelando uma visão prática específica quanto à concepção da proposta da avaliação formativa. Ele expressou que esta “consiste em avaliar cada componente curricular com objetivos detalhados e avaliados, digo trabalhados com avaliações periódicas, sem a realização de notas e média, mas sim com conceitos específicos em cada objetivo. Quando o aluno não atinge satisfatoriamente as metas esperadas é feita uma recuperação paralela, durante o percurso e não no final do trimestre”.

O professor 16 apresentou uma resposta diferente da concepção da avaliação formativa proposta pelos autores estudados neste trabalho. Ele respondeu da seguinte forma: “a avaliação formativa baseia-se em um conjunto de atividades que busca possibilitar projetos interdisciplinares que contribuam na formação da aprendizagem por parte do aluno”.

De uma maneira geral, os professores demonstraram conhecer o que vem a ser a avaliação formativa, de acordo com as concepções que vêm sendo apresentadas pela comunidade científica e que foram discutidas no item 2.3.1, no capítulo da Fundamentação Teórica. Seus relatos, de uma maneira geral, mostraram-se coerentes com a visão da diretora educacional da mantenedora (AT) e

do diretor educacional do CMSM (AS) quanto à avaliação formativa. AT colocou que a avaliação formativa consiste na mudança do processo de ensino-aprendizagem (de uma aula expositiva para uma aula mais dialogada) que possibilita ao professor observar e acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, para equilibrar sua ação ao que os alunos apreendem; o professor deve atuar na zona de desenvolvimento proximal do grupo e, para isso, precisa conhecer seu componente curricular, como é o ensino e como o aluno aprende. AS considera que a avaliação formativa implica a possibilidade do educador acompanhar passo a passo o seu fazer pedagógico e a dimensão da aprendizagem do estudante; marca a intencionalidade do professor comprometido com a aprendizagem do aluno.

Enfim, quanto ao embasamento teórico, me parece que a maioria dos profissionais pesquisados possui conhecimentos relevantes e necessários à aplicação da proposta. No entanto, como alguns professores descreveram parcialmente o conceito da avaliação formativa, faltando-lhes uma visão mais ampla do mesmo, ou mostraram-se distantes das concepções veiculadas atualmente pela comunidade científica, o estudo e a formação continuada dos educadores constituem-se como ações primordiais para o aperfeiçoamento e aprofundamento de ações e reflexões.

O aspecto do desenvolvimento da autonomia do aluno no processo da avaliação formativa, por exemplo, foi pouco discutido pelos educadores, sendo apresentado por dois professores que atuam de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, em função das dificuldades e necessidades que surgiram na prática e que promoveram reflexões a este respeito nas últimas reuniões de estudo com este grupo.

4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considero que, para que a prática da avaliação formativa, como uma proposta de transformação dos moldes tradicionais da avaliação, seja viável e possa ser aplicada e vivenciada de forma coerente, é fundamental um trabalho de formação do corpo docente, propiciando-lhes o embasamento teórico necessário e possibilidade de discussão das ações ao longo deste processo de mudança. Duas questões foram elaboradas com o intuito de saber a opinião do professor quanto à formação proporcionada pela instituição.

A primeira delas investigou junto ao educador como aconteceu o processo de formação dos professores no CMSM para a implementação da nova prática da avaliação formativa. A grande maioria dos educadores revelou que este processo de formação aconteceu de forma gradual, com reuniões, encontros, palestras e estudo. Eis alguns exemplos de relato: “foi gradativa, com leitura de textos e livros; palestras e discussões em grupo” (professor 3); “por meio de grupos de estudo e reflexão, leituras e encontros com profissionais da área, estudiosos e especialistas no assunto” (professor 6); “quando cheguei em 2000 na instituição, a avaliação formativa já vinha sendo implementada gradativamente. O processo de formação pelo qual passei girou em torno de encontros (PROEPRO, reuniões pedagógicas) para estudo, leitura de autores que tratam da avaliação formativa (Perrenoud, Hadji) e reuniões para definições / aprimoramento dos indicadores / objetivos de avaliação” (professor 4); “está acontecendo gradativamente através dos proepros (reuniões semanais remuneradas), nas séries e nas áreas; através de encontros / seminários de estudo e palestras sobre o tema” (professor 13); “tivemos muitos encontros, algumas palestras, lemos muito. O núcleo sempre esteve nos orientando e, no meu caso e de alguns colegas, fizemos uma especialização (uma disciplina abordava este assunto) e uma cadeira do mestrado que falava sobre avaliação formativa” (professor 10).

Alguns professores expressaram a importância da prática propriamente dita no entendimento da avaliação formativa: “... mas, na verdade, a formação ocorreu na prática, quando foram iniciadas [as transformações] nas séries que trabalhamos”. (professor 12)

Um educador apresentou em seu relato um dado importante, pois revela como o processo de transformação foi iniciado: “a prática só pôde ser iniciada depois de um longo processo de estudo, debates e discussões. Percebeu-se que, antes de tudo, o planejamento era o centro da questão; portanto, entendê-lo e modificá-lo foi o ponto mais importante, porque é impossível conduzir a avaliação formativa sem o planejamento junto ao professor no processo.” (professor 11)

A idéia da angústia vivida com a mudança foi descrita por outros professores. Um deles colocou que, como tudo que é novo e revolucionário, no início a formação e implementação foram traumáticas. E continuou: “os professores receberam algumas orientações fundamentais da direção que, na prática, trouxeram mais

dúvidas do que soluções imediatas (...), porém o grupo de professores cresceu com esta dificuldade: tivemos que estudar e buscar justificativas e soluções para os problemas” (professor 7); “há uma década atrás, quando foi implementado na educação infantil ele [o processo da avaliação formativa] foi avançando de forma gradual para as séries seguintes. Parecia lógico a sua seqüência; entretanto, quando chegou ao ensino fundamental, precisou de muitos ajustes, ‘correções de rota’ desde o planejamento didático e a prática pedagógica. Trouxe angústia para ambas as partes (professor e aluno) e inconformismo. Fez o professor procurar ajuda, respaldo bibliográfico para vencer os obstáculos” (professor 8). Este educador, que trabalha de 5ª a 8ª série, evidencia como foi sentida a implementação da proposta a partir da 5ª série, no CMSM, pela característica diferenciada desta fase em relação ao período de 1ª a 4ª série. Nesta fase cada professor trabalha um só componente curricular, mas com várias turmas, o que implica no conhecimento aprofundado e aproximação de um número bem maior de alunos, porém com menor tempo de permanência com os mesmos.

Um outro professor de 5ª a 8ª série expôs em sua fala um momento de transição, vivido na 6ª e 7ª série, quando alguns educadores de componentes curriculares diferentes se propuseram a iniciar a implantação da proposta nestas séries, ainda que, formalmente, a instituição trabalhasse com o boletim de notas. Ele apresentou a vivência da prática na formação, revelando que “... iniciamos com algumas disciplinas, em alguns conteúdos ou estratégias e, a partir da real prática, fomos aprofundando o conhecimento.” (professor 9)

Finalmente, o professor 16 descreveu uma prática recente, sem relatar as demais ações apresentadas pelos seus colegas. Ele expôs que a formação aconteceu a partir de um grupo de professores multiplicadores, que transmitiram aos demais o embasamento proporcionado, sem considerar as ações realizadas com todo o corpo docente: “a gestão da formação dos professores ocorre via núcleos pedagógicos, que, mediante leituras e palestras periódicas, foram formando um grupo de professores na proposta citada; estes, os multiplicadores, foram divulgando aos demais colegas suas práticas a respeito da avaliação formativa. Mas ocorreram interpretações diferenciadas por áreas do conhecimento”. Este professor traz uma informação importante quanto ao entendimento diferenciado da proposta pelo grupo docente, de acordo com a área de conhecimento em que atua e de

acordo com o grupo junto ao qual costuma estudar e refletir sobre a prática cotidiana.

Entendo que, na visão dos sujeitos pesquisados, a formação aconteceu então através do aprofundamento dos estudos, reflexões e da vivência prática no cotidiano, conforme já explicitado através de seus relatos.

A Segunda pergunta que abordou a formação dos professores quis saber se o professor considerou suficiente a formação oferecida pela instituição para desenvolver a prática da avaliação formativa. Somente dois professores [um da 1ª a 4ª série (professor 3) e um do Ensino Médio (professor 15)] responderam que sim sem muitas ressalvas, apenas reforçando que continuamos a discutir sobre este tema ou que, no mais, depende muito do educador (“Sim. Depende muito do educador inteirar-se e discutir com colegas a aplicação da ‘prática’ da avaliação formativa...” (professor 15)). Vale considerar que o professor 15 atua de 3 a 5 anos no colégio e, portanto, não participou de uma série de estudos anteriores, quando implantou-se a proposta. Ainda assim ele considera suficiente, assumindo para si a tarefa de buscar as soluções para as dúvidas que surgem no dia a dia.

Um sujeito de pesquisa, ao responder à questão, colocou que “a formação continua em andamento: nós não paramos de estudar, ouvir, discutir, porque o que percebemos é que não existe uma forma pronta, mas uma realidade própria; por isso a formação dos professores deve ser contínua e em constante avaliação” (professor 11). Este professor trabalha na fase de 5ª a 8ª série, grupo junto ao qual foram, no ano de 2004, nas reuniões de área, aprofundadas algumas discussões, desenvolvidas reflexões em grupos diversificados e proposto um encontro coletivo com uma profissional que vem assessorando o estudo a respeito da avaliação com os coordenadores de área (estes, multiplicadores).

O grupo de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, em sua maioria não considerou a formação suficiente, apenas um deles (professor 14), que trabalha no ensino médio, afirmou que “a teoria foi suficiente, porém como aplicar a teoria em sala de aula na realidade das turmas do colégio não foi suficiente, uma vez que cada professor teve que desenvolver o seu método para aplicar essa prática”. Este professor, ao que me parece, manifestou a necessidade de diretrizes mais definidas por parte da instituição quanto à prática e demonstrou segurança diante do embasamento teórico. Esta segurança precisa ser questionada, no meu entender, afinal a

consciência de que sempre podemos aprender mais é fundamental para o dinamismo na busca do conhecimento e aperfeiçoamento do trabalho.

Dentre os que não consideram a formação suficiente, neste grupo de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, as opiniões foram diversas quanto ao apoio oferecido pela instituição: “nada é realmente suficiente. Podemos dizer que a escola sempre esteve aberta para auxiliar nesta formação” (professor 9); “como é uma proposta revolucionária, no início ninguém conseguiu dar a devida informação ou segurança aos educadores. Até mesmo porque esta era uma proposta nova para todos ...” (professor 7); “por se tratar de uma prática inovadora, não tínhamos pessoas disponíveis que nos dessem orientações em diversas situações (...) a prática requer um embasamento teórico que vem sendo desenvolvido atualmente.” (professor 8)

Estes professores ainda manifestaram-se sugerindo caminhos e ações para a formação atender de forma mais ampla às expectativas e necessidades do grupo: “os autores que estudamos, inicialmente, tratavam de uma realidade totalmente diferente da nossa. A formação do professor foi acontecendo ao longo do trabalho, por meio de erros e acertos, pela busca de mais informações (de autores nacionais)...”, relatou o professor 12; “penso que precisamos de mais orientação e estudos sobre a avaliação”, confirma o professor 10; o professor 13 sugere estudo e indica que “precisamos organizar e sistematizar melhor, através dos núcleos e áreas, a seleção de textos, mini e mega seminários internos com a coordenação do núcleo e direção educacional”; o professor 7 enfatiza a importância da união do grupo, refletindo que “para se implementar uma avaliação formativa completa ainda é necessário muita leitura e discussão para que o corpo docente possa trabalhar realmente em grupo”. Finalmente, o professor 16 propõe que “deveria ocorrer uma integração com várias áreas do conhecimento e dos níveis de ensino, ou seja, por exemplo, um professor do ensino médio deveria dialogar com o professor de educação infantil, é fundamental, e confrontar suas práticas pedagógicas e entendimentos a respeito da avaliação formativa. Isto não pode ocorrer isolado nas reuniões de início e término do período letivo”. Vale dizer que na instituição, no início do ano e do segundo semestre, são promovidas reuniões pedagógicas coletivas, que reúnem professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, momentos estes referidos pelo sujeito de pesquisa.

Enfim, muitos professores desta fase revelam ter consciência de que o processo não está concluído, nem em seu formato ideal. O professor 10 coloca explicitamente que “esse processo, penso, ainda não está no seu ‘modo final’”. Assim, a instituição vem promovendo discussões e propiciando estudos, como afirma o professor 12: “estamos constantemente estudando, preocupados com a formação”. Apesar de todas as dificuldades, o professor 8 revela que “muitos erros foram cometidos, mas a caminhada, ou melhor, a evolução dos professores ‘pioneiros’ é notória e reconhecida”.

Quanto ao grupo de 1ª a 4ª série, por estarem há mais tempo vivenciando esta proposta, atualmente seus estudos têm se concentrado mais especificamente em outros temas. A evolução dos estudos e reflexões a respeito da educação infantil têm irradiado à fase de 1ª a 4ª muitas discussões acerca da prática pedagógica, tema este que vem sendo considerado de maior necessidade no momento vivido por este grupo de educadores. A avaliação formativa parece um tema já absorvido e bem trabalhado neste grupo. No entanto, somente parte dos professores achou suficiente a formação oferecida pela instituição. Eles colocaram que “na prática diária surgem várias dúvidas” (professor 5), ou que “... sempre temos algo novo a aprender e mesmo realimentações neste processo sempre são necessárias” (professor 4), reforçando então a importância da continuidade do estudo neste tema. O professor 6 completa: “eu acredito que, por ser um estudo tão complexo, deveríamos ter uma assessoria sistematizada (grupos de estudos, leituras, reflexões)...” Entendemos que, no relato do professor 2, principalmente no início, na fase de implementação da proposta da avaliação formativa, “os professores sentiam-se inseguros e confusos...”, e assim o corpo docente, considerando a formação insuficiente, “... deixou aflorar o bom senso do fazer, do colocar em prática, do trocar e discutir com os colegas as experiências vivenciadas ...” (professor 1). O fato deste professor de 1ª a 4ª série fazer referência à insegurança no passado, me faz entender que hoje ele percebe a grande maioria do grupo seguro na aplicação e vivência da prática da avaliação formativa.

A diretora AT, o diretor AS e a assessora MP consideraram que a formação foi boa, mas insuficiente, por falta de tempo para dedicar ao estudo, ou inadequada, por não contemplar o contexto de todos os educadores do colégio. A assessora MP

relata que, “bem no início, foi meio gùela abaixo”, pois somente alguns professores participavam das discussões que conduziam às ações e decisões. Aos poucos foi possível estender as reflexões a todo o grupo de educadores. Os momentos de troca e partilha eram propostos pela mantenedora, mas AT percebe que, por um período, houve uma acomodação e perdeu-se a reflexão. Eles ressaltaram a importância da formação dos professores novos, para a compreensão e inserção na proposta, e acreditam que ainda falta muito estudo, pois este processo ainda está em construção. AS sugere que os avanços devam ser valorizados como conquistas coletivas, para que aqueles que encontram dificuldades nesta prática encontrem motivação para tal.

Assim, quanto à formação dos professores, é possível constatar que várias ações foram realizadas no campo de estudo, porém, naturalmente, não isentaram os educadores das dúvidas e incertezas que surgem com uma prática inovadora. Apesar de alguns considerarem suficiente a formação oferecida, grande parte dos sujeitos pesquisados acharam que não foi suficiente, enfatizando a relevância da continuidade do estudo da avaliação formativa.

4.4 PRÁXIS

As questões de números seis, sete, oito e nove foram elaboradas com a intenção de conhecer como o professor percebe aspectos relacionados à prática cotidiana, na experiência com a avaliação formativa.

A pergunta seis pretendeu investigar se, diante da proposta da avaliação formativa, houve mudança na prática pedagógica do professor. Caso a resposta fosse afirmativa, solicitei que o sujeito de pesquisa especificasse em que ela se modificou. A partir deste questionamento, a totalidade dos professores respondeu que houve mudança na prática pedagógica, no entanto, quatro deles limitaram suas reflexões a transformações que envolvem especificamente a avaliação, não transcendendo para outras ações educativas, como novas posturas ou estratégias na didática ou no ensino propriamente dito. Apesar de, na avaliação formativa, as atitudes do educador contribuírem na aprendizagem, estando intrinsecamente ligadas ao ensino, muitos outros sujeitos de pesquisa fizeram referência a estas possibilidades de forma mais clara e específica. Estes quatro professores colocaram

que a mudança aconteceu no sentido: de valorização de outros momentos da aprendizagem dos alunos, para além das avaliações formais; (professor 16); da avaliação do todo atendendo à diversidade e o tempo de aprendizagem de cada aluno (professor 6), analisando o progresso individual (professor 3); na percepção da avaliação como um “contrato de confiança, um instrumento sancionador e qualificador, capaz de oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolver suas capacidades da melhor forma possível” (professor 1). O termo sancionador me chamou atenção diante do todo da resposta deste professor, parecendo destoar do conjunto de sua reflexão. Este termo revela o “peso histórico” da prática avaliativa tradicional. Quanto à colocação do professor 16, ela foi complementada com a idéia de que as “relações com outras matérias, facilitaram a avaliação de conteúdos e a elaboração das ‘provas’, buscando um maior aprofundamento teórico-metodológico.” Acredito que este sujeito de pesquisa tenha indicado esta modificação em sua prática em função de seu entendimento acerca da proposta da avaliação formativa ter relação com a prática de projetos interdisciplinares, conforme já apresentado anteriormente.

O professor 9 percebeu a modificação no sentido da intensificação de “...algumas práticas que até então pareciam ‘atividades lúdicas’ e hoje apresentam um processo completo”, pois considerou que a mudança veio “afirmar que o trabalho desenvolvido está no caminho certo”. Caso este educador tenha se estabilizado em suas práticas anteriores, esse pensamento pode restringir uma possibilidade de vislumbrar novos horizontes possíveis. Pode ser que sua atuação já estivesse próxima do que foi proposto, mas ainda assim acreditamos que um processo de transformação sempre possa trazer novas reflexões quanto à ação docente.

Grande parte dos sujeitos de pesquisa indicaram modificações em sua prática pedagógica, como por exemplo:

- “diante da proposta da avaliação formativa, eu passei a observar mais as atitudes dos alunos (...) com um incentivo a grupo de estudos.” (professor 15);
- “principalmente na interação professor-aluno. Antes, quando o aluno não atingia média, dizíamos o aluno é ‘fraco’ e, hoje, procuramos saber porque ele não aprende e buscar métodos para mudar essa situação” (professor 14);
- “... consegui observar os ritmos e os processos de aprendizagem diferentes. Com isso, eu diversifiquei as formas de agrupamentos da turma” (professor 5);

- “me tornei menos autoritária ao ensinar, me dou mais a chance de avaliar pela observação (...) e melhorei meu planejamento” (professor 13);
- “... minhas aulas deixaram de ser somente expositivas, porque preciso atingir a cada um e, às vezes, muitas estratégias são necessárias. Em alguns momentos são eles que procuram a condição para o aprendizado, eu apenas medeio” (professor 11);
- “... incentivo mais a busca pelo conhecimento e pela participação oral” (professor 10);
- “... houve necessidade de adequar o conteúdo com a proposta, muitas vezes reduzindo este conteúdo, o plano de aula também foi dimensionado para complementar a avaliação formativa, onde o aluno deve demonstrar e fazer mais, e no processo pode ser avaliado de diversas formas” (professor 7);
- “percebo mudanças na minha prática, principalmente: na escolha das atividades propostas aos alunos, na retomada de conteúdos após a realização de atividades avaliativas, utilização de vários momentos e atividades como instrumentos de avaliação” (professor 4);
- “... passei a ser mais criativa, criteriosa e exigente comigo mesma e com os alunos, pois nesta proposta sem a ‘prova’ marcada, é necessário desenvolver o hábito de estudo por outros caminhos” (professor 2);
- “... é praticamente impossível fazer uma aula expositiva e querer avaliar o processo de aprendizagem do aluno. Durante todo o processo de ensino-aprendizagem as aulas precisam ter a interação e integração do professor e do aluno. O papel do professor passa a ser o de mediador do processo de aprendizagem” (professor 12).

Constatei assim, através dos relatos dos educadores, que a prática pedagógica modificou-se em decorrência da proposta da avaliação formativa. O professor precisou adequar suas ações à nova demanda, já que a avaliação tem relação intrínseca com o processo de ensinar e aprender, conforme já discutido.

Os líderes da instituição concordam com esta constatação de que houve mudança na prática pedagógica dos professores. AS comenta que a reflexão do professor hoje tem mais consistência e profundidade, ele está mais comprometido com o aluno. AT percebe que o professor orienta seu aluno diante dos erros cometidos nas tarefas e avaliações, modificou sua aula, conseguiu selecionar os

conteúdos pertinentes e significativos para o planejamento, tem uma preocupação mais consciente com a adoção de livros e transformou seu olhar para o aluno e para a aprendizagem. O professor auto-avalia e autocritica seus instrumentos, e, seu discurso tem mais argumento e propriedade. É preciso deixar claro que “isto não inclui 100% dos professores”.

A questão número sete procurou buscar informações quanto às possibilidades da avaliação formativa; perguntou se o educador observou benefícios advindos desta prática e, em caso afirmativo, em que o professor, o aluno e família se beneficiaram.

Alguns educadores manifestaram somente sua opinião quanto ao aluno e ao professor, no entanto alguns expressaram-se no que diz respeito à família.

Em relação ao aluno, os sujeitos de pesquisa consideraram que ele beneficiou-se de uma aprendizagem mais significativa, de uma visão mais ampla quanto ao trabalho realizado pelo professor. Os alunos foram valorizados em sua individualidade, sendo atendidos em suas necessidades específicas e promovidos em sua autonomia. O professor 13 relatou como ganho para o aluno o fato deles estarem estudando mais [“sinto realmente que os alunos estão estudando mais (em quantidade)”]. “Através desta prática podemos perceber o real aprendizado, pois o aluno deixa de apenas memorizar os conteúdos trabalhados em sala e passa a incorporá-los em seu dia-a-dia. Muitos alunos que apresentam dificuldades em avaliações escritas, podem demonstrar seu aprendizado através de outros instrumentos avaliativos, tais como: oral, atividades lúdicas, produções, entre outros”, afirma o professor 12. O professor 7 revela que “o aluno ganhou mais autonomia, responsabilidade, a qualidade da aprendizagem melhorou significativamente e sua interação lhe proporcionou maior interesse e satisfação.” As questões da autonomia e da aprendizagem significativa foram relativizadas pela colocação do professor 14 e do professor 10, respectivamente. O professor 14 afirma que, “para os alunos responsáveis e famílias comprometidas, eu vejo que eles adquirem uma grande autonomia de estudo e geralmente vão além do que foi ensinado”, e o professor 10 descreve que “os alunos que realmente estão envolvidos no processo, ou seja, têm hábitos de estudo e são responsáveis, aprendem de forma mais significativa; os que não estudam, ficam esperando muitas oportunidades”. MP considera que o aluno foi beneficiado com a possibilidade de

construir seu próprio conhecimento e assim ter um melhor preparo para a vida. AT coloca que, com esta proposta, o aluno recebe a solidariedade do professor, na medida em que a avaliação formativa é pautada pela mediação, por uma relação de interesse pela aprendizagem do aluno, relação esta que inclui e acolhe o educando em suas necessidades.

Em relação ao professor mais especificamente, o sujeito de pesquisa 10 afirmou que "... é muito mais trabalhoso, mas me sinto mais seguro para avaliar". Esta idéia foi parcialmente contraposta pelo professor 13, quando relata: "estou com menos sobrecarga nas correções de atividades". O professor 7 percebeu a qualidade de sua prática melhorada, pois "o aluno sabe mais, o professor conhece mais o aluno e ficou mais fácil resgatar suas dificuldades". O professor 9 concorda e acrescenta: "houve benefício para conhecer muito mais o aluno; precisamos de todos os detalhes de seu processo de aprendizagem. O aluno tem o seu 'tempo' de aprendizagem e o professor mais clareza desta." AS partilha da mesma percepção, pois coloca que houve um crescimento em quantidade e profundidade de informações sobre o processo pedagógico: o educador lida mais com o aprender do que somente com os resultados, assim o foco está na aprendizagem, para benefício de todos.

O professor 15 expressou: "...senti mais autonomia no processo educativo, para poder avaliar diariamente através da 'observação' e semanalmente com documentos escritos, (...) para selecionar conteúdos significativos para o aluno ...". E ainda, segundo o professor 6, esta proposta da avaliação formativa promove para o professor uma "auto-regulação, prática reflexiva." AT afirma que o professor beneficiou-se de uma elevação da auto-estima, na medida em que sentiu a importância de ser professor, em que sabe falar sobre a avaliação formativa. "O professor aprendeu muito, se atualizou e é capaz de assessorar escolas inclusive".

Em relação à família, foi colocado que ela tem mais clareza do trabalho realizado, por haver "uma avaliação mais precisa e é informada onde o filho apresenta maiores dificuldades" (professor 3), idéia com a qual concorda AT; possui um vínculo mais constante com a escola, de maneira que o diálogo mostra-se como fator fundamental no processo; "viu em seu filho um aluno mais responsável e comprometido com a escola (percepção com a qual concorda MP), onde ele foi acompanhado com mais zelo e avaliado e reavaliado no processo" (professor 7),

podendo “constatar os avanços intelectuais e emocionais e interagir com maior rapidez e segurança” (professor 8). O professor 16 afirma que “a família que está inteirada na avaliação formativa, perceberá ao longo do processo os benefícios advindos desta prática.” Os benefícios existem e foram relatados. Através da avaliação formativa, professor, aluno e família ampliam suas possibilidades como parceiros na tarefa de educar e serem educados. No entanto, as dificuldades existem.

Por essa razão, ainda com referência à práxis, as perguntas oito e nove pretenderam averiguar qual a percepção do professor em relação aos limites da avaliação formativa. A questão oito investigou se o professor observou dificuldades advindas dessa proposta e, em caso afirmativo, foi solicitado que definisse quais dificuldades ele tem encontrado, bem como comentasse e justificasse o porquê de cada uma delas; a questão nove pesquisou se, na opinião do professor, existem dificuldades que surgiram para os alunos e para as famílias a partir da proposta da avaliação formativa. Estas questões foram elaboradas separadamente com o intuito de proporcionar um espaço adequado para a expressão, com clareza e detalhes, dos limites da proposta percebidos pelo sujeito de pesquisa. Ao final, tendo sido estes bem diagnosticados, podemos refletir quanto a possíveis soluções, traçar estratégias e buscar caminhos que aprimorem o trabalho com a avaliação formativa. Apresentei, logo em seguida às dificuldades expostas pelos sujeitos de pesquisa, as possíveis soluções por eles sugeridas nas questões 10 e 11, para que o leitor pudesse relacionar com maior facilidade e clareza o que foi proposto pelos educadores. As perguntas 10 e 11, apontando soluções, caracterizam o posicionamento do educador diante do processo educativo, compondo, com a última pergunta do questionário, uma nova categoria de análise dos dados. A questão 10 investigou as soluções propostas diante das dificuldades relatadas quanto à própria ação do educador, bem como procurou levantar informações quanto às dificuldades para as quais o professor não vê solução. E a questão 11 solicitou possíveis soluções diante das dificuldades que envolvem os alunos e as famílias.

	DIFICULDADES PROFESSOR (QUESTÃO 8)	SOLUÇÕES PROPOSTAS (QUESTÃO 10)
--	---	--

TEMPO / MEDIAÇÃO	<p>“Dimensionar o conteúdo proposto com o tempo viável para trabalhar este com o aluno (...) necessidade de ter vários momentos de avaliação e superação” 7</p> <p>“Falta de tempo para organizar diariamente as atividades e também a retroação ...” 8</p> <p>“Falta de tempo muitas vezes para retomada de atividades/conteúdos” 4</p>	<p>“Definição prévia de atividades extras, para que não surjam atividades que não estavam previstas e reduzam o tempo de trabalho com os alunos” 4</p>
-------------------------	--	--

<p>SUBSÍDIOS TEÓRICO – PRÁTICOS</p>	<p>“Falta embasamento teórico para dar mais segurança e ter uma prática mais eficaz” 8</p> <p>“... falta muita leitura e discussão” 7</p> <p>“Precisamos da teoria para melhorar a prática, sinto que precisaríamos ser mais liderados e conduzidos em alguns momentos” 13</p> <p>“Escolher instrumentos de observação e avaliação corretos e eficazes. Pode-se ganhar ‘tempo’ e assim não ficar repetindo tanto os conteúdos” 8</p> <p>“Dúvidas, incertezas quanto a atividades a serem propostas” 4</p> <p>Saber a “melhor forma de aplicar a proposta e como fazer, pois no ensino médio fazemos muitas avaliações e que muitas vezes servem como justificativa aos pais de que seus filhos não atingiram” [os objetivos traçados para o trimestre] 14</p> <p>“Gostaria de me organizar melhor e assim qualificar meus registros de sala de aula” 13</p>	<p>“Entender melhor o que é a avaliação formativa e como aplicá-la a turma com muitos alunos” 14</p> <p>“Capacitação contínua dos professores” 16 (outros prof. manifestaram esta idéia: 4, 6, 7, 8, 13)</p> <p>“Adequar os planos de estudo às novas demandas” 1</p> <p>“Ter uma carga horária de 25 a 30 horas, organizar meus papéis, praticar atividades físicas e gostar mais de mim, sempre, fazer tudo com o coração” 13</p>
--	---	---

INSEGURANÇA	<p>“Excesso de trabalho (correções) causado pela insegurança na avaliação final” 11</p> <p>“Receio de estar sendo ‘injusta’ ou não ter sido atenta o suficiente” 5</p> <p>“Mudanças constantes dos alunos, ou seja, o que você percebeu no aluno hoje, daqui a alguns dias pode ter mudado” 3</p> <p>“O que eu avaliei ‘hoje’ pode não ser a realidade de ‘amanhã’” 5</p> <p>“Preocupação em ‘justificar’ os resultados à família. Talvez ainda seja insegurança ou falta de esclarecimento ao aluno” 9</p>	<p>“Acredito que deveríamos mudar o instrumento de registro, o relatório de avaliação. O nosso trabalho é tão rico, tão detalhado, tão individual, este relatório de avaliação não relata todas estas ‘grandezas’” 5</p> <p>“Fazer um diagnóstico do aluno com mais segurança, sem ter tanto o papel para poder comprovar o resultado” 11</p> <p>“Promover mudanças em relação à valorização dos resultados obtidos” 1</p>
-------------	---	--

<p>COESÃO DE GRUPO / ORIENTAÇÕES CLARAS</p>	<p>“Há falta de trabalho em grupo dos professores; muitos não conhecem a avaliação formativa e não querem conhecer. Possuem uma opinião dogmática sobre o assunto e fazem de conta que fazem avaliação formativa distribuindo AS [aprendizagem suficiente: conceito utilizado na instituição] a todos os alunos. Sem o trabalho em grupo os alunos se comportam de formas diferentes dependendo do professor. (...) Uma avaliação formativa completa ocorrerá quando todos os professores falarem a mesma linguagem” 7</p> <p>“Não se consegue avançar nesta direção sozinho (...) [Há] individualismo de muitos professores” 1</p> <p>“Quando se substituiu os indicadores por objetivos, e logo depois objetivos voltaram a ser indicadores, cada professor seguiu a sua própria prática” 16</p> <p>“Os números 1,2,3,4 que foram um parâmetro de aprendizagem dificultou a transposição da avaliação somativa para conceitual. Até hoje há professores que seguem a sua própria tabela de conversão” 16</p> <p>“Apenas no início do processo do ensino médio (2002), a mudança de nota para conceitos ...” 15</p>	<p>“As dificuldades que eu não vejo solução é (...) a falta de coerência de alguns educadores” 7</p> <p>“As soluções poderão vir com maior parceria entre os professores” 8</p> <p>“Exigência de uma conduta comum entre todos os professores para não haver mais distorções na ‘fala’ e na ‘prática’” 7</p> <p>“A formação continuada e ampla com muitas avaliações da prática e aperfeiçoamentos do processo; (...) oportunidade para discutir, trocar experiências com outras escolas e profissionais da área ...” 15</p>
--	--	--

LIDAR COM A DIVERSIDADE	<p>“Quando a classe é muito heterogênea no aspecto rendimento escolar, ela tende a ter um ritmo baseado nos mais ‘lentos’, o que pode causar frustração nos alunos mais ‘rápidos’” 7</p> <p>“Número grande de alunos em sala não permite muitas vezes uma melhor observação e acompanhamento do aluno” 4 (outros quatro prof. manifestaram-se neste sentido 2,3,11,12)</p> <p>“Quando o ritmo de aprendizagem do aluno é menor que os demais, não conseguimos trabalhar melhor este aluno” 14</p> <p>“No início do ano, quando ainda não conhecemos os alunos, é difícil avaliar individualmente todos, ao longo do processo” 12</p> <p>“No ensino fundamental 2 e médio, vejo muitas vezes incoerências na prática, talvez por esta ‘característica’ de não se estar tanto tempo com o aluno, o que pode impossibilitar o olhar formativo” 6</p> <p>“Avaliar a participação oral de todos os alunos, visto que alguns são tímidos e outros se expressam mal e não querem falar” 10</p>	<p>“Um levantamento por série das peculiaridades e dificuldades dos alunos, com produção de estratégias para superação desses itens” 7</p> <p>“Saber trabalhar com o erro” 1</p> <p>“A redução do número de alunos em sala ajudaria na realização da avaliação” 4</p>
-------------------------	---	---

<p>AUTONOMIA DO ALUNO / COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM</p>	<p>“Dificuldade quanto a autonomia do aluno na aprendizagem” 15</p> <p>“Quando o aluno não tem compromisso com o estudo ele dificulta o andamento do processo” 14</p> <p>“... outra dificuldade é encontrar estratégias que despertem a necessidade do hábito de estudo nos alunos” 2 (mais três prof. manifestaram-se neste sentido: 9,10,12)</p> <p>“Menor comprometimento do aluno em relação à aprendizagem, espera que o prof. faça tudo. Procura não pensar, sabe que haverá muitas chances” 8</p> <p>“Em algumas séries como o 1º EM há uma dificuldade de fazer os alunos compreenderem que o ritmo é mais ‘puxado’ do que o ensino fundamental, que eles cresceram (...) e que hoje as cobranças serão outras ...” 7</p> <p>“Os que não estudam, ficam esperando muitas oportunidades para ‘atingir’ [os objetivos traçados em planejamento pelo professor], esperam sempre uma nova chance, o que é ruim” 10</p>	<p>“As dificuldades que eu não vejo solução é principalmente a falta de compromisso de algumas famílias e seus filhos com a escola ...” 7</p> <p>“... preocupa-me a ‘apatia intelectual’ de muitos alunos que confiam nas chances e não se comprometem com os estudos” 8</p> <p>“Preocupa-me a família não agir conjuntamente com a escola e interferir de modo antagônico” 8</p> <p>“Reuniões periódicas com as famílias, onde cada professor/disciplina discutisse com os pais as estratégias e parcerias com as famílias” 7</p> <p>“Investir em palestras para os pais, para que estes possam motivar os filhos” 11</p> <p>“Quanto ao desenvolvimento do hábito de estudos é necessário que o prof. estabeleça uma parceria com a família e que o aluno sinta que isto é importante para ele. (...) o prof. deveria encontrar uma estratégia que fosse imprescindível a participação deste aluno em alguma tarefa na aula ...” 2</p> <p>“Realizar e desenvolver atividades em sala, que os alunos percebam a importância e a necessidade de estudar. Procurar despertar o interesse do aluno, motivá-los diante dos conteúdos, por isso, é fundamental trabalhar com conteúdos relevantes e contextualizados” 12</p> <p>“O que ainda não consegui descobrir, o ‘como’ fazer, é no estudo real e constante” 9</p> <p>“Talvez não devêssemos fazer tantas atividades avaliativas e pensar mais na caminhada de cada aluno, mas para isso teríamos que ter menos alunos em sala” 10</p> <p>“Explicitar os objetivos e indicadores e estabelecer contatos” 1</p>
<p>ESTR. FÍSICA</p>	<p>“Sala de aula ainda no modelo tradicional” 11</p>	<p>Não foi sugerido solução</p>

	DIFICULDADES ALUNO/FAMÍLIA (QUESTÃO 9)	SOLUÇÕES PROPOSTAS (QUESTÃO 11)
RUPTURA COM AS NOTAS COMPREENSÃO DA PROPOSTA	<p>“Para as famílias fica difícil de entender como se dá o processo ensino-aprendizagem e a avaliação formativa quando não se atribui uma nota” 4</p> <p>“Dificuldade de aceitar uma avaliação sem ‘nota’” 3</p> <p>“Para as famílias, o fato de não se ter datas marcadas ou boletim com notas é o que apavora “ 6</p> <p>“Dificuldade, no início, de entender o processo avaliativo e o fato de não terem em mãos números para medir o desempenho escolar gerou ansiedades, insegurança e alguma preocupação” 1</p> <p>Dificuldade quanto a “clara compreensão de como está o aproveitamento do seu filho na escola” 7 (5, 9, 15, 16)</p> <p>“Dificuldade do aluno de compreender quais objetivos ele não atingiu” 7 (5, 15)</p> <p>Falta “clareza na aplicação da proposta” 14</p> <p>“... não há uma padronização nos instrumentos de avaliação” 8</p> <p>“Há a subjetividade do professor que, muitas vezes, não explicita claramente os indicadores da avaliação, sem falar no cabeçalho, ou melhor, os resultados de uma atividade escrita nem sempre estão claros o suficiente para que o aluno ou a família entenda se está abaixo ou acima do aceitável. O quadradinho do meio [nas atividades escritas existe um cabeçalho com três quadradinhos, que sinaliza o desempenho do aluno naquela atividade em específico e aponta orientações] gera confusões ...” 8</p>	<p>“Estes registros avaliativos deveriam ser mais constantes de maneira individualizada, por exemplo, o aluno atingiu certo objetivo já recebe o resultado, então deverá tentar atingir o próximo. Não precisa esperar até o final do trimestre para saber que o atingiu. Acredito que assim respeitamos o ritmo de cada um” 5</p> <p>“... é preciso desenvolver, no aluno em sala, a valorização das tarefas e das atividades avaliativas, para que o aluno (família) percebam que a aprendizagem se desenvolve e está sendo avaliada durante todo o processo, e não apenas no momento formal (‘prova’ xerocada)” 12</p> <p>“relacionar com coerência e clareza os objetivos a serem avaliados” 1</p> <p>“Convidar os pais para que possam vivenciar a proposta de trabalho” 4 (6)</p> <p>“Clareza nas informações e ações do processo. Segurança na forma de passar tudo o que acontece ...” 9</p> <p>“Incentivar o diálogo mais permanente escola-aluno-família” 8 (1,2,6,7,10,15,16)</p> <p>“Interação mais efetiva com o titular” 8</p>

PARCERIA FAMÍLIA – ESCOLA	<p>“Exige da família um acompanhamento mais de perto, pois as dificuldades devem ser superadas também no processo” 7</p> <p>“A família precisa realmente ser parceira da escola e principalmente de seus filhos” 13</p> <p>“As famílias não acompanham a avaliação no processo, apenas se interessam pelo resultado” 11</p>	<p>“A família deve incentivar e cobrar adequadamente dos filhos, resultados positivos” 8</p> <p>“Atender e trabalhar com as diversidades estruturais familiares” 1 (2,7)</p> <p>“Criação de hábitos familiares que desenvolvam o pensamento, a reflexão, para que o aluno também faça em sala, na vida escolar” 11</p> <p>“Famílias: resgatar seu lugar na vida dos filhos: Pai e Mãe ...” 13</p>
--------------------------------------	---	---

HÁBITO DE ESTUDO	<p>“Falta de compreensão de que o educando tem a necessidade de estudar sempre para aprender e assim acompanhar o ritmo da avaliação formativa ...” 7</p> <p>“Hábito [de estudo] este que a maioria dos alunos não têm” 4</p> <p>“Pelo fato de não se marcar ‘provas’ surge aí uma dificuldade para alguns alunos e/ou famílias, principalmente quem não desenvolveu o hábito de estudo permanente” 8;</p> <p>“Para os alunos, a grande dificuldade (que ainda é uma grande batalha a ser vencida) é o fato de estudar diariamente ...” 6 (outros professores responderam também neste sentido: 2, 10, 11, 12, 16)</p> <p>Os alunos “têm muitas atividades (inglês, esporte, etc.)” 12</p>	<p>“Desenvolver hábito de estudo (aluno) permanente” 8 (4, 6, 10)</p>
-------------------------	--	---

<p>AUTONOMIA</p> <p>DINAMISMO</p>	<p>“Dificuldade do aluno quanto à “maturidade para buscar os motivos dos ‘erros’” 7</p> <p>“Ao aluno, está em ler a avaliação e não somente preocupar-se com a posição que o X se encontra” [referindo-se à sinalização do desempenho do aluno no cabeçalho existente nas atividades escritas] 9</p>	<p>Fazer “contrato pedagógico: o professor ensina, busca novos métodos para a aprendizagem do aluno, mas o aluno tem que fazer a sua parte” 14</p> <p>“... menor espaço da família com a escola” 9</p>
---	--	--

As dificuldades vividas, na avaliação formativa, pelo professor e percebidas na vivência do aluno e da família puderam ser sistematizadas em assuntos que foram abordados pelos sujeitos de pesquisa. Quanto ao professor, eles referiram-se a situações que envolvem o tempo para as mediações junto aos alunos, à necessidades de subsídios teórico-práticos, ao sentimento de insegurança diante do trabalho, e a falta de coesão entre os professores da instituição, bem como à ausência de orientações claras. Apresentaram também as dificuldades em lidar com a diversidade e em desenvolver a autonomia do aluno e seu compromisso com a aprendizagem. Um deles relatou um aspecto referente às limitações que trazem a estrutura física das salas de aula. AT e MP consideram que, apesar do estudo ser fundamental e necessário sempre, a grande dificuldade para o professor é a mudança de cultura e, para isto, o estudo não é suficiente: “falta alguns professores acreditarem”. AS preocupa-se com uma sensação permanente de exaustão do professor, que se sente onerado no trabalho, afinal ele tem sido o grande responsável pela aprendizagem do aluno. Ele sugere que esta responsabilidade possa ser compartilhada com o educando, no sentido da aprendizagem de seu ofício de aluno.

Quanto ao aluno e à família, os sujeitos de pesquisa percebem a dificuldade daqueles em romper com as notas e compreender a proposta da avaliação formativa, a falta de hábito de estudo por parte dos alunos e do apoio da família neste sentido e a ausência de dinamismo e autonomia do aluno diante do processo ensino-aprendizagem. AT concorda que o aluno não considera favorável o estudo diário e acrescenta que a família não vê seu filho estudar, pois não aconteceu efetivamente uma mudança de cultura. AS considera que o aluno tem como dificuldade uma insegurança permanente quanto ao seu desempenho, por “tudo ser avaliado, a todo momento”. E a família, depara-se com incertezas: se o aluno realmente aprende mais com a avaliação formativa ou se tem tudo facilitado; ela também sente-se insegura por ter poucas informações ao longo do processo.

Diante destas dificuldades relatadas os professores sugeriram soluções, no entanto a relação dificuldade/solução nem sempre foi direta e/ou específica na descrição feita pelo sujeito da pesquisa. Algumas dificuldades não apresentavam soluções; foram então relatadas sem a apresentação de alguma solução que pudesse ser a ela relacionada. No entanto, no corpo geral do que foi expresso pelo

grupo pesquisado, pude sistematizar os dados em quadros de dupla entrada, de acordo com a coerência da relação dificuldade/solução.

Grande parte das soluções me pareceram viáveis. Alguns relatos foram genéricos, faltando mais especificações ou detalhamento. Poucas foram as situações diante das quais o educador relatou não ver solução. Aliás, AS acredita que o fato de sempre começarmos de novo e de nada ser definitivo não tem solução. Sempre teremos contextos novos e nunca estaremos saciados. AT coloca que não vê solução para a dificuldade do professor conhecer profundamente cada um de seus alunos, assim como da remuneração extra, pela época de crise.

Acredito que estes dados, referentes ao professor, ao aluno e à família, compõe a essência deste trabalho, possibilitando que os desafios sejam enfrentados.

A práxis, enquanto categoria de análise dos dados, foi revelada nos dizeres dos professores. Diante das questões seis, sete, oito e nove, eles “mapearam” o momento atual por eles vividos em relação à proposta da avaliação formativa. Os educadores percebem os benefícios e têm clareza de muitas dificuldades que envolvem essa experiência. Esta percepção é condição necessária para um posicionamento pró-ativo em busca de solução.

4.5 POSICIONAMENTO DO EDUCADOR DIANTE DO PROCESSO EDUCATIVO

Esta última unidade temática foi composta pelas questões 10, 11 e 12. As questões 10 e 11 já foram apresentadas no item anterior (por razões já explicitadas). Os gestores do processo pedagógico, AT, AS e MP também sugeriram soluções, posicionando-se com suas convicções. Eles propuseram: ter clareza que a avaliação formativa é um desafio coletivo; desengessar concepções sobre ciência e sobre o que deve ser ensinado; dar condições para o aluno ser aprendiz, pesquisador e responsável; fazer um projeto para desenvolver atitudes no aluno (educação para a paz / formação de valores): “não trabalhamos o aluno, trabalhamos muito os professores” (AT), situação esta que precisa ser revista; aprofundar o estudo e leituras; acompanhar a evolução dos anos, cuidando para não engessar os processos; cultivar a mudança de cultura.

A questão de número 12, buscando abrir possibilidades ao pensamento criativo e à expressão das convicções do sujeito de pesquisa, solicitou que o professor imaginasse como seria a prática de avaliação numa escola por ele dirigida. Grande parte dos professores, de 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série e Ensino Médio, manifestou que aplicaria a avaliação formativa numa escola que dirigisse. Todos revelaram idéias que já vêm sendo veiculadas, de maneira que nenhum educador apresentou uma concepção, alguma estratégia ou metodologia muito diferenciada do que vimos discutindo neste trabalho.

Quando referiu-se à avaliação formativa o professor 3 expressou: “acredito nesta proposta, mesmo sendo muito trabalhosa para o professor”. Os demais professores indicaram sugestões: estabelecer a avaliação formativa como um eixo integrador da educação infantil ao ensino médio (16); mais estudo para o corpo docente (12, 13); menor número de alunos por sala / pareceres descritivos (2); reforçaria a coesão do grupo (7); exigiria clareza dos professores quanto ao resultado das avaliações, aperfeiçoaria os instrumentos de avaliação, modificaria o cabeçalho das atividades (8); responsabilizaria mais o aluno (14).

Alguns sujeitos de pesquisa não mencionaram a avaliação formativa, mas trouxeram suas opiniões quanto a ações que consideram fundamentais: avaliação que visa a formação integral, com metodologia participativa (1); mais participação dos pais e aluno, mesmo na formulação e escolha de objetivos e conteúdos (5); levar em consideração as inteligências múltiplas, observando a história de cada aluno (11); educar com afeto, consolidando habilidades cognitivas, sociais e emocionais (15).

Na definição de soluções e na indicação de posturas, diante de uma “liberdade de ação”, revelou-se o posicionamento do sujeito de pesquisa diante do processo educativo. Este posicionamento me parece coerente, de maneira geral, com os aportes teóricos e reflexões atuais que permeiam o campo da educação. A abertura à criatividade, presente na última questão, não revelou posicionamentos inéditos ou diversos daqueles que vêm sendo estudados e debatidos. Algumas colocações contribuíram significativamente para que novos caminhos sejam encontrados, e é neste ir e vir, na avaliação processual, formativa ou mediadora da “avaliação mediadora no CMSM”, que podemos valorizar o professor na sua trajetória de aprender a aprender a fazer uma avaliação mediadora.

5 CONCLUSÃO

A vivência de um processo de transformação no campo da avaliação motivou meus esforços na busca de um entendimento mais profundo desta experiência: da avaliação tradicional para a mediadora, o desafio une sucessos e insucessos, descobertas, incertezas e dúvidas, êxitos e grandes conquistas. O professor está na linha de frente deste processo, precisando rever conceitos, redimensionar ações, construindo uma nova realidade educativa. Assim, o olhar do professor, no meu entender, foi a grande chave para a análise do processo de implantação da avaliação mediadora no CMSM e de suas repercussões. Os relatos dos educadores revelaram informações que configuram e descrevem uma vivência prática, com suas particularidades e especificidades, o que possibilitou um diagnóstico da realidade por eles vivida, um dos objetivos deste estudo.

Esta pesquisa teve como propósito investigar e responder como o professor percebe os limites e as possibilidades da avaliação mediadora, entendendo o contexto a partir do qual ele se expressa. Analisando o embasamento teórico que o professor acumulou ao longo de sua trajetória profissional e conhecendo a formação oferecida pela instituição que se constituiu como campo de estudo, pude compreender suas percepções, sabendo que estes educadores se colocam a partir de um lugar onde o estudo é valorizado, a partir de uma formação, em sua grande maioria, pós-graduada, com conhecimentos atualizados, no que diz respeito à construção do conhecimento pela criança e à avaliação mediadora. O professor, que fala nesta pesquisa, é um sujeito dinâmico e inquieto, que considera a formação oferecida pelo colégio insuficiente e/ou solicita formação continuada e possibilidades permanentes de reflexão sobre a prática, bem como modifica sua prática pedagógica com fundamentação. Como todo o ser humano, vive suas angústias diante do novo e da mudança, experimenta insegurança ao encarar um novo desafio. Este professor é antes de tudo uma pessoa, que foi educada de modo diferente, em outro contexto, possui sua história de vida, seu tempo e ritmo individual para lidar com suas próprias aprendizagens.

Ao longo da análise dos dados dos questionários pude então entender os meandros da prática com os “óculos do educador”. Ficaram claros os benefícios que

configuram as possibilidades da proposta da avaliação mediadora: ela abre novos horizontes diante dos quais o aluno é visto em sua individualidade, valorizado em suas particularidades e respeitado em suas necessidades; horizontes que têm como foco a aprendizagem, a promoção da aprendizagem de todos, a partir de uma ação educativa significativa e contextualizada.

Outros horizontes surgem também para o educador, que apesar do trabalho intenso na dinâmica do dia-a-dia, sente-se mais próximo de seu aluno, mais seguro para avaliá-lo e resgatar suas dificuldades. Acima de tudo, o educador assume uma postura pró-ativa, de auto-regulação de seu próprio trabalho, mediante reflexões contínuas.

A família integra a nova possibilidade de acompanhar uma avaliação mais precisa e detalhada, podendo estar, inclusive, mais próxima do ambiente de estudo de seu filho.

Os meandros da prática revelam também dificuldades. Muitas dificuldades que agem como obstáculos a serem superados. Os limites da avaliação mediadora não se mostram, em sua maioria, intransponíveis. Pelo contrário, o educador posicionou-se sugerindo soluções, ainda que, algumas vezes, genéricas. Acreditar que os limites possam ser vencidos e que o que representa uma dificuldade para o professor, para o aluno e para a família possa ser superado movimenta o espaço educativo e abre possibilidades para a ampliação dos avanços e conquistas.

Após a análise dos dados foi possível concluir que as dificuldades do educador, diante da proposta da avaliação mediadora, centram-se na administração do tempo para o desenvolvimento do trabalho qualificado, na falta de subsídios teórico-práticos, na insegurança frente à nova situação e às incertezas, na falta de coesão do grupo de educadores e de orientações claras por parte dos gestores da instituição. O educador relata também a sua dificuldade em lidar com a diversidade e heterogeneidade dos alunos de uma mesma turma e em desenvolver a autonomia deste aluno, bem como seu compromisso com a aprendizagem.

O professor descreveu também, a partir de suas percepções, os entraves da avaliação mediadora, neste campo de estudo, para o aluno e para a família: romper com as notas e compreender a nova proposta, estabelecer uma parceria efetiva família-escola, desenvolver o hábito de estudo, bem como a autonomia e dinamismo do aluno diante da aprendizagem. O diagnóstico dos entraves somente terá utilidade

se, a partir deles, buscarmos soluções. Muitas foram sugeridas pelos próprios educadores. Sabemos, assim, que é preciso agir.

É preciso agir para que o tempo esteja a nosso favor, para que a bagagem do conhecimento esteja cada vez mais enriquecida, para que o professor transpire segurança, para que a união do grupo faça a força. É preciso enfatizar o trabalho coletivo. É preciso agir para que lidar com a diversidade não se constitua uma adversidade. É preciso agir para que a razão de nossa dedicação, o aluno e, indiretamente, sua família, sejam parceiros dos educadores e da instituição; agir para que compreendam a proposta e integrem novas concepções; agir para que construam uma nova postura diante da aprendizagem. É preciso agir para que o aluno desenvolva efetivamente o seu ofício, assumindo responsabilidades. É preciso agir para que a educação seja cooperativa, unindo professor e aluno no dinamismo diante do aprender. É preciso agir para que a mediação esteja presente nas relações, qualificando o processo educativo.

Um outro objetivo traçado inicialmente foi o de caracterizar a avaliação mediadora como parte integrante do processo de construção do conhecimento e, portanto, dinâmica e continuamente passível de mudança. No capítulo de fundamentação teórica foram reunidos conhecimentos que viabilizam a compreensão da relação existente entre o processo de construção do conhecimento e a avaliação mediadora. No capítulo de apresentação e análise dos dados coletados constatei que a avaliação mediadora é entendida por grande parte dos educadores como um acompanhamento processual, contínuo e dinâmico da construção do conhecimento pelo aluno e que a implantação da proposta da avaliação mediadora no campo de estudo modificou a prática pedagógica dos educadores, em seu próprio entendimento.

Esta dissertação teve também como objetivo, contribuir com progressos no âmbito da avaliação escolar, motivando transformações nas instituições de ensino. Acredito que a riqueza dos conhecimentos discutidos e pesquisados possam realmente cumprir este papel. Para isto é fundamental a conscientização dos responsáveis pela formação de professores para que, seja inicial ou contínua, esta formação possa corresponder às necessidades de uma realidade atual.

O educador posicionou-se. Ele está construindo uma história. E em sua concepção, os erros já fazem parte da caminhada, funcionam como alavancas para

o progresso. Mas esta história não tem fim. Tem começo e recomeço, em busca de uma lucidez e de certezas que, talvez, jamais virão. Acredito na importância de manter os pés no chão e na força da capacidade de sonhar, que, na construção desta história, nos empreende na direção do final do arco-íris, em busca de seu tesouro!

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, S.R. **A relevância dos jogos cooperativos na formação dos professores de educação física**: uma possibilidade de mudança paradigmática. Curitiba, 2004. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- ABRAMOWICZ, M. Avaliação do desempenho e formação docente: desafios, rupturas e possibilidades. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.) **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002, p.83-92.
- ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Portugal: Edições Asa, 1994.
- ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G.F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- CHÂTEAU, J. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Nacional, 1978.
- CHIAROTTINO, Z. R. A teoria de Jean Piaget e a educação. In: PENTEADO, W.M.A.(Org.) **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980, p.84-100.
- COMÊNIO, J.A. **Didáctica Magna**. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 1., 2003, Curitiba.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DELVAL, J. **Crescer e pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**: polêmicas de nosso tempo. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- DEMO, P. Avaliar, para quê?. **Pitágoras em rede**, Belo Horizonte, Ano 1, n.1, p. 5-7, maio 2003.

- ESTEBAN, M. T. ; HOFFMANN, J.; JANSSEN F. S. (Orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. **Mediated Learning Experience (MLE)**: Theoretical, psychosocial and learning implications. London, England. Freund Publishing House Ltd. 2 ed., 1994.
- FONSECA, V. da **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**: o “Ratio Studiorum”. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, M.F.C. A construção do pensamento: uma contribuição da psicologia. In: CASTRO, E. A; RAMOS DE OLIVEIRA, P. (Orgs.) **Educando para o pensar**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002, p. 103-109.
- HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.
- HADJI, C. A formação permanente de professores: uma necessidade da era da profissionalização. **Pátio revista pedagógica**. Porto Alegre, Ano 5, n.17, p. 13-16, mai/jul 2001b.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio** – uma perspectiva construtivista. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KEIM, E.J. Complexidade da avaliação- avaliação na complexidade. **Eccos Revista científica**, São Paulo, V.2, n.2, p.45-59, dezembro 2000.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos – revista científica**. São Paulo, V.4, n.2, p. 79-88, dezembro 2002b.

- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação**, Campinas, ano XXII, n.74, p.77-96, abril 2001.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.
- MEIER, M. **O professor mediador na ótica dos alunos do ensino médio**. Curitiba, 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- MIZUKAMI, M. DA G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MORIN, E. O pensamento complexo de Edgar Morin e sua ecologia da ação. **Revista Linha Direta**, Belo Horizonte, Ano 5, n.57, p.24-26, dezembro 2002.
- NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2.ed. Porto - Portugal: Porto Editora, 2000.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, edição142, maio 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- PERRENOUD, P. Para uma nova profissão. **Pátio revista pedagógica**, Porto Alegre, Ano 5, n.17, p. 9-12, mai/jul 2001b.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PIMENTA, S.G. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: Por uma docência da melhor qualidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-37.
- SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SANTOS NETO, E. dos S. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.) **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002, p.41-54.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.
- SIMÕES, H. R. **Dimensões pessoal e profissional na formação de professores**. Aveiro: Cidine, 1995.
- SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 5.ed. São Paulo: Libertad, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.